

SERIE DIDÁCTICA



Revista electrónica
del Departamento de Estudios Hispánicos
de la Universidad de Szeged

SERIE DIDÁCTICA
Número 1

Consejo de redacción
Tibor Berta, Katalin Jancsó, Veronika Praefort
(Universidad de Szeged, Hungría)

Editores
TIBOR BERTA – KATALIN JANCsó – VERONIKA PRAEFORT

Redactora técnica
Katalin Jancsó

Revisión lingüística
Marcos E. de Juana Espinosa, Oxel Uribe-Etxebarria Lete

Universidad de Szeged
Departamento de Estudios Hispánicos
Petőfi sgt. 30-34. H-6722 Szeged, Hungría
Tel/Fax: +36 62 544-148
Email: hispan@hist.u-szeged.hu
www.hispanisztikaszeged.hu
ISSN 2559-8309

Szeged, 2017

Tabla de contenidos

Presentación	1
Artículos	3
Tibor Berta: La lingüística diacrónica en la enseñanza de ELE	5
Katalin Jancsó: Temas latinoamericanos en la clase de ELE. Estereotipos y variedades lingüísticas	17
Veronika Praefort: La enseñanza del español y los problemas de aprendizaje. Técnicas, métodos, actividades	34
Narciso M. Contreras Izquierdo: La enseñanza de la gramática para profesores de ELE: variación lingüística y uso de las TIC	45
Ruth M. Rey Arranz: Las competencias clave del profesorado de ELE: el desarrollo de la competencia intercultural	69
Tibor Berta: Reflexiones sobre el componente gramatical en la enseñanza de ELE	91
Katalin Jancsó: ¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE? El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español	100
Carpeta de aula	109
Ágota Krizsán: Español sin palabras	110
Kinga Koncz: ¿Cocina española o cocina húngara?	118
Kinga Koncz: Para chuparse los dedos	121
Kinga Koncz: ¿Qué tiempo hace hoy?	126

Presentación

Con la fundación del Departamento de Estudios Hispánicos en 1993, se estableció un centro educativo cuya misión era la formación de filólogos hispanistas y profesores de español con profundo conocimiento y competencia socioculturales de los países hispanohablantes, puesto que una parte del personal docente provenía del círculo de numerosos historiadores latinoamericanistas de Szeged. Desde los principios, el departamento tuvo un papel importante en la formación de profesores de español en Hungría, y, por consiguiente, un gran número de nuestros estudiantes trabaja actualmente en centros educativos en distintas partes del país. Además de participar en la formación de futuros profesores de español en el marco de una colaboración con la Universidad de Alicante y organizar jornadas y otros eventos que promueven la cultura hispana y la lengua española tanto en el ámbito universitario como en el de la educación secundaria, el objetivo del departamento es mantener estrechos contactos con sus ex-alumnos que trabajan como profesores de ELE y ofrecerles apoyo didáctico y formación continua.

Esta fue una de las razones por las que organizamos en varios años concursos de español y una serie de conferencias para alumnos de secundaria. Hace dos años nos decidimos a acercarnos al mundo de la educación secundaria de una nueva manera: creamos la jornada didáctica de Szeged, que se ha convertido en tradición, actualmente ya estamos trabajando en los preparativos de la tercera jornada que se celebrará en otoño de 2017.

A lo largo de los años muchos de nuestros estudiantes han elaborado excelentes trabajos de fin de carrera con propuestas metodológicas para la enseñanza del español, así como se han creado unidades didácticas y actividades en los diferentes cursos de metodología que se imparten en nuestro departamento.

Por lo tanto, surgió la idea de la publicación de una revista electrónica que recogiera tanto el texto de las conferencias y los materiales de los talleres de nuestras jornadas didácticas como los trabajos y propuestas didácticas de nuestros alumnos que consideramos que podrían ser utilizados en la enseñanza.

Entonces aquí les presentamos el primer número de nuestra revista **Serie Didáctica**, en formato electrónico, accesible para todos, que, según nuestra intención, va a publicarse anualmente. Esperamos que tanto nuestros colegas húngaros, como profesores extranjeros interesados en los temas puedan encontrar información útil y materiales de apoyo para la enseñanza del español y para su trabajo docente.

Tibor Berta
Katalin Jancsó
Veronika Praefort
Departamento de Estudios Hispánicos
de la Universidad de Szeged

Artículos

LA LINGÜÍSTICA DIACRÓNICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE¹

TIBOR BERTA²

Universidad de Szeged, Departamento de Estudios Hispánicos

Resumen. La lingüística diacrónica, que examina los hechos lingüísticos del pasado, normalmente no se considera una herramienta aplicable en la enseñanza de ELE, cuyo objetivo principal es convertir al alumno en usuario del español en su estado actual. Este trabajo, uniéndose a la opinión de otros estudios de la bibliografía especializada, pretende defender la importancia de la aproximación diacrónica en la enseñanza de idiomas. Utilizando ejemplos de la fonética, de la morfosintaxis y del léxico se demostrará que los hechos diacrónicos están presentes en la sincronía del español, y que el reconocimiento de aquellos puede ayudar a entender las particularidades de esta, como por ejemplo el funcionamiento de las irregularidades del sistema gramatical o la coexistencia de variantes lingüísticas. A conclusión de todo ello la diacronía puede servir de herramienta útil en el proceso de adquisición de ELE y puede formar parte de la estrategias de aprendizaje.

Palabras Clave: lingüística histórica, diacronía, estrategias de aprendizaje, aprendizaje de lenguas, filología y enseñanza de idiomas

Abstract. Historical linguistics that analyses linguistic facts of the past normally is not taken into account as a resource for teaching Spanish as a foreign language that pretends to convert students into a user of today's Spanish. Sharing the opinion of other studies from the bibliography specialized in this question, the present paper attempts to defend the importance of a diachronic point of view in Spanish language teaching. Using examples of phonetics, morphosyntax and vocabulary, it will be proved that diachronic linguistic facts are present in the synchrony of Spanish and that recognizing the formers can help us to understand some features of the latters like functioning of irregularities in the grammatical system or the coexistence of linguistic variants. In consequence, diachrony can be a very useful tool in the process of acquisition of Spanish as a foreign language and can be a part of learning strategies.

Keywords: historical linguistics, diachrony, learning strategies, language learning, philology and language teaching

La diacronía, es decir, la historia de la lengua y la gramática histórica, habitualmente no se tiene en cuenta como herramienta útil en la enseñanza de idiomas. Este hecho es comprensible e incluso, hasta cierto punto, justificable tanto por argumentos prácticos como por científicos. Por una parte, el objetivo de la enseñanza de una lengua, según lo que se expone en la Introducción a

¹ Este trabajo es una versión revisada de un estudio preparado en el marco del proyecto parcialmente financiado por TAMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002– “Establishing higher education service satisfying the needs of knowledge industry in the Southern Great Plain region”, también apoyado por la Unión Europea y el Fondo Social Europeo. El trabajo se presentó en la Primera Jornada Didáctica de Szeged (26 de septiembre de 2015).

² Profesor titular del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged en Hungría. Licenciado en filología hispánica y portuguesa por la Universidad Eötvös Loránd de Budapest (1993), se doctoró en 2002 con la tesis doctoral titulada *Contribución a la historia de la promoción de clíticos en español y portugués*. Sus investigaciones se realizan en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera y en el de la morfosintaxis histórico-comparada de las lenguas iberorrománicas. Además de otras numerosas actividades docentes en España y Rumanía, desde 2006 repetidas veces ha sido profesor visitante en el Máster oficial en español e inglés como segundas lenguas/lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante. En 2004, en reconocimiento de su actividad científica, el Rector de la Universidad Ricardo Palma de Lima le otorgó la Medalla y diploma Ricardo Palma.

los Objetivos generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes, consiste en convertir al alumno en agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo de una lengua extranjera; a lo largo de este proceso se propone conseguir que el alumno llegue a conocer y dominar en la mayor medida posible la lengua dada en su estado actual sincrónico. Es lógico pensar que esta competencia del alumno no debe incluir elementos referentes a estados anteriores de la lengua. Por otra parte, se debe citar aquel momento crucial para la historia de la lingüística cuando Ferdinand de Saussure estableció la distinción entre la perspectiva diacrónica —es decir, la de los hechos históricos— y la perspectiva sincrónica —es decir, la de los hechos simultáneamente coexistentes— de la lengua dando primacía a este segundo aspecto argumentando que los hablan-tes no necesitan conocer la historia de una lengua para poder comunicarse en ella. Sobre esta base, propuso que los lingüistas comenzasen a examinar los hechos sincrónicos de la lengua:

“Lo primero que sorprende cuando se estudian los hechos de la lengua es que, para el sujeto hablante, su sucesión en el tiempo no existe: él está ante un estado. Por eso, el lingüista que quiere comprender ese estado debe hacer tabla rasa de todo cuanto lo ha producido e ignorar la diacronía. Sólo puede entrar en la conciencia de los sujetos hablantes suprimiendo el pasado” (Saussure, 1980:121).

Tal forma de ver las cosas fue de gran importancia para la historiografía de la lingüística, puesto que con ella Saussure consiguió que la sincronía, considerada un campo de actividad para profesores de idiomas y traductores, se convirtiera también en área científica digna de atención para los expertos en lingüística. La historia de la lengua y la gramática histórica, sin embargo, siguieron siendo terrenos científicos cultivados por algunos lingüistas de orientación diacrónica, aparentemente sin utilidad práctica para las masas interesadas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Al mismo tiempo, se debe tener presente que el objetivo mencionado, el dominio lo más perfecto posible del idioma en su estado sincrónico se puede alcanzar mediante el proceso de adquisición, a lo largo del cual tanto el profesor como el alumno intentan profundizar y consolidar los conocimientos de este aplicando diferentes técnicas, herramientas y estrategias. Varios lingüistas sostienen que los conocimientos de diacronía pueden figurar entre las herramientas que están a disposición en el proceso de adquisición de la lengua. Entre las justificaciones que reclaman la presencia de la diacronía en las clases de español destacan las palabras de Torrens Álvarez (2007: 13):

“Conocer el pasado del español es, lejos de lo que podría pensarse, una de las herramientas más útiles y prácticas para investigadores, profesores y todo aquel interesado en cualquier aspecto de la lengua o la literatura españolas. Esto es así, porque el estudio diacrónico de la fonética, la morfosintaxis o el léxico siempre ayudará a comprender el estado actual de la lengua y las razones que han conducido a él, lo que, a su vez, facilitará el aprendizaje y adquisición del español y un mayor dominio del mismo.”

En la bibliografía dedicada a la didáctica del español se pueden encontrar trabajos que examinan la posibilidad de aplicar conocimientos referentes a la gramática histórica o a la historia de la lengua en las clases de ELE. Bravo Bosch (1994) destaca su utilidad en la adquisición de irregularidades y propiedades morfológicas y léxico-semánticas; para Berta (1998, 1999 y 2013) y Mosquera Gende (1999) representan ayuda para el aprendiente en comprender los cambios y las

alternancias que se producen en la lengua de hoy; Calvi y Martinell (1998) y Fernández Astiaso (1998) presentan casos cuando la aproximación diacrónica sirve de apoyo para aprender lenguas afines; Gassó (2009) propone la aplicación de la diacronía en la enseñanza del fenómeno del *voseo*; recientemente Torres Martínez (2014) analiza las consultas referentes a los hechos diacrónicos durante el uso del diccionario.

Basándonos en tal fundamento bibliográfico, en este trabajo pretendemos demostrar que los conocimientos de diacronía pueden servir de estrategia de aprendizaje en el proceso de adquisición de ELE. Aduciendo ejemplos de los tres niveles importantes del sistema lingüístico – el fonológico-ortográfico, el morfosintáctico y el léxico– probaremos que los hechos diacrónicos están presentes en la sincronía, pueden explicar regularidades, irregularidades y casos de variación lingüística, que el aprendiente, durante el proceso de aprendizaje, deberá llegar a conocer y manejar. Los ejemplos citados nos ayudarán a deducir que los conocimientos de diacronía, aplicados de modo aduecado, pueden constituir un apoyo estratégico para el profesor y el alumno y, por tanto, deben ser aprovechados.

El primer nivel del sistema lingüístico que examinamos es el fónico, es decir, la fonología, la fonética y, especialmente, su representación gráfica, la ortografía. Todo el mundo conoce errores ortográficos como la confusión de *b* y *v*, la de *s*, *c*, y *z* o la de las letras *ll* y *y*. El primer caso aparece prácticamente en todo el dominio lingüístico del español, mientras que los últimos en diferentes variedades diatópicas –es decir, dialectales– o diafásicas –o sea, individuales o estilísticas– de la lengua. El problema es ortográfico y procede de que ciertas letras sirven para representar un único fonema, pero sin ofrecer la posibilidad de usar estos signos gráficos de manera alternativa. Así, por ejemplo, *b* y *v* se usan prácticamente en todo el dominio lingüístico del español para representar un único fonema, el bilabial sonoro /b/; en el sur de España, así como en todo el continente hispanoamericano *s*, *c* y *z* sirven para transcribir el fonema el alveolar fricativo sordo /s/; asimismo, en algunas zonas peninsulares y americanas tanto la *ll* como la *y* se usan para visualizar el fonema palatal aproximante /y/. También es un problema ortográfico el uso de la letra *h*, que no tiene ningún valor fonológico, por lo cual algunos usuarios a veces lo eliminan otras veces lo añaden a la forma gráfica de la palabra incorrectamente.

Es evidente que en los casos mencionados no existe ninguna justificación basada en la funcionalidad de la distinción gráfica *b/v*, *s/c/z* o el uso de la letra *h*; se trata, de “artículos de lujo” aparentemente inútiles que complican la vida tanto para el usuario nativo del sistema lingüístico como para el aprendiente de ELE sin ofrecer ninguna ventaja en el proceso de comunicación. De hecho, se trata de que sobran letras para el número de fonemas de que dispone el español. Esta situación asimétrica podría ser solucionada por una reforma ortográfica radical que eliminase algunas de las letras y podría dar origen a una relación mucho más evidente y transparente entre el inventario de fonema y el de las letras. Y no han faltado tentativas de reformas de este tipo. Ya Gonzalo Correas (1630), en su *Ortografía nueva y perfeta* se da cuenta de que se debería ajustar el número de letras con el de los fonemas

“ke se á de eskrivir, komo se pronunzia, i pronunziar, komo se eskrive, ke no ái otra de ortografía en el mundo. Para lo kual es de saber lo primero, ke tenemos en el kastellano veinte i zinko bozes, ó sonidos, diferentes en todas nuestras palavras, ke es, veinte i zinko letras en boz: i ke para sinifikarlas en eskrito, son menester otras veinte i zinko figuras, ó karateres, ke lasrepresenten, kada una su boz diferente de la otra” (Correas, 1630:52).

El jurista, político y filólogo venezolano Andrés Bello también redactó en 1823 una propuesta para poner orden en el sistema ortográfico del español hablado en América (Bello y García del Río, 1823). Formaban parte de la reforma ortográfica la generalización de la letra *j* para el fonema /x/ –como en *jeneral*–, la eliminación de la *h* muda –como en *ablar*–, de la *u* muda de *qu* –por ejemplo *qiso*– y *gu* –por ejemplo *gerra*–, el empleo exclusivo de la letra *i* para representar fonemas vocálicos –en *lei*, *i*–, y la representación consecuente de la vibrante múltiple con *rr* doble –como en *rrío*, *alrrededor*, *onrra*–. No se puede negar que dichas reformas fueron ideadas con rigor científico y con lógica por el bien de la comunidad de hablantes, pero pese a sus objetivos incuestionables no se han difundido y no han arraigado de manera definitiva en ninguna parte del mundo hispanohablante. La razón de este conservadurismo aparentemente insensato es sencilla y la describen muy bien las palabras de Bustos Tovar (1998:61): “la ortografía no es mera transcripción de la oralidad”, sino que intervienen en ella “elementos culturales, etimológicos y de uso, que están fuertemente arraigados”.

Más concretamente hablando, la ortografía actual del español no solo representa el sistema fónico observado desde la perspectiva sinrónica, sino que en parte representa estados anteriores de la misma lengua, es decir, contiene elementos que solo adquieren sentido desde el punto de vista diacrónico. Usamos *b*, *v* y *h* porque antiguamente –en el latín clásico en el español antiguo– estas letras correspondían a fonemas existentes.

Sabemos que en el latín las letras *b* y *v* representaban dos fonemas labiales diferentes –/b/ y /w/– pero ya el latín hispánico comenzó a perder la distinción entre ellos (Väänänen 2005:97-98). Se suele citar el famoso dicho citado en (1a), atribuido por algunos a Julio César, que se refiere precisamente a esta característica del latín hablado en Hispania ya en el siglo I a. C. En diferentes ejemplos del famoso Apéndice de Probo –Appendix Probi–, fuente importante del latín vulgar, anterior al siglo VIII, se corrigen casos de vacilación, como se ve en (1b).

- (1) a. *Beati Hispani quibus vivere bibere est*
 b. *alveus non albeus* (App. Pr. 70, en Väänänen, 2003: 310)

Asimismo, se documenta la inseguridad que algunos hablantes de latín tenían al escribir ciertas palabras por no saber si contenían *b* o no, probablemente porque ya no pronunciaban este fonema. Confusiones de este tipo, como las que se aducen en (2), son criticadas y corregidas en el mismo Apéndice de Probo.

- (2) a. *hostiae non ostiae* (App. Pr. 207, en Väänänen, 2003:312)
 b. *adhuc non aduc* (App. Pr. 225, en Väänänen, 2003:312)

De modo similar, las letras *s*, *c* y *z* representaban fonemas diferentes en el español medieval –/s/, /z/, /ts/ y /dz/–, pero en el castellano moderno del norte peninsular a estos les corresponden tan solo dos, /s/ y /θ/. En el sur peninsular y en América la reducción del sistema ha dado origen a un solo fonema sibilante, generalmente el /s/ y, en otras zonas, el /θ/; dichos fenómenos son conocidos como seseo y ceceo, respectivamente. Este hecho, sin embargo, la ortografía no lo tiene en cuenta, puesto que sigue distinguiendo una oposición de fonemas que en esas regiones amplias ya no existe. Esta situación, que comenzó a surgir durante el siglo XV (Penny 2005: §2.6.2., Lapesa 1988: §72), dio origen a errores ortográficos ya en los Siglos de Oro (Lapesa 1988:§92). Los ejemplos que se aducen en (3) ilustran este tipo de confusiones en un texto americano del siglo XVI.

- (3) *sarzuella, plaser, música, eseptuando, cabeza* (Arellano, 2005:200)

Es parecido el caso de las letras *ll* y *y*. En la norma del norte peninsular estos signos gráficos representan dos fonemas palatales diferentes, el /*ʎ*/ y el /*y*/, pero en muchas zonas se ha producido históricamente la confusión de estos a favor del último. Dicho fenómeno, conocido por el nombre de yeísmo, también se documenta ya en textos antiguos, por ejemplo en el *Tesoro* de Covarrubias (1611), donde el autor explica los significados del término *redoma*.

- (4) *El que ofrece dize: prestado vos lo doy; el nouio responde: aqui estoy papagayo, que quiere dezir para pagarlo* (Covarrubias, 1611, s. v. *redoma*, citado por Zamora Vicente, 1967:83 y Lapesa, 1988:§93)

No es necesario aducir más ejemplos similares para demostrar que la situación actual de la ortografía española contiene elementos que no podemos justificar con mero funcionalismo y teniendo en cuenta exclusivamente los hechos sincrónicos. Sin justificación y razonamiento, sin embargo, no disponemos de ningún apoyo para escoger la grafía adecuada, estamos relegados completamente a almacenar la información en nuestra memoria. Es precisamente esto lo que causa los errores ortográficos que cometen tanto los aprendientes de ELE como los hablantes nativos menos instruidos. Y el decir que “se escribe así y punto” no es para todos los aprendientes razonamiento suficiente y consolador al tener que memorizar la grafía normativa de cada palabra. Ciertos conocimientos diacrónicos, como, por ejemplo, un conocimiento básico del latín y del griego, sin embargo, pueden facilitar la tarea del aprendiente en cuanto se llega a relacionar-los con el estado actual de la ortografía y se concluye que *beber* se escribe con *b* y *vivir* con *v* porque *bibere* y *vivere* se escribían así en latín, el verbo *haber* lleva *h* porque también lo llevaba *habere* en el latín.

Pasando al plano morfosintáctico, también encontramos casos donde la aproximación diacrónica, las referencias a los antecedentes históricos pueden facilitar la asimilación de regularidades o alternancias formales engañosas para los alumnos.

En la morfología nominal podemos observar que, mientras que la mayoría de los sustantivos femeninos se usan con el artículo definido *la*, aquellos cuyo significante empieza por /*a*/ acentuada utilizan el significante *el*: *el agua*, *el águila*, *el área*, *el acta*, etc. (Alarcos, 1994:§80). Dicha alternancia se observa en los ejemplos que se aducen en (5).

- (5) a. *La casa de mis padres es muy antigua.*
b. *El agua del grifo está demasiado fría.*

La forma de este significante invita no solo al alumno, sino incluso al hablante nativo, a identificarla con el artículo masculino *el*, y así se producen casos equivocados de concordancia nominal del tipo *el habla andaluz* por *ella habla andaluza*, *el agua frío* por *ella agua fría* o *el águila blanco* por *ella águila blanca*. A veces las explicaciones didácticas, basadas en una parte de los hechos sincrónicos, pero totalmente incompatibles con la sistematicidad de la gramática, sugieren que en estos casos “excepcionalmente” se utiliza el artículo masculino (Bravo Bosch, 1994:393), aunque no existe ninguna razón para que este artículo sea considerado masculino. Una ojeada a su evolución aclara que el artículo *el* usado delante de sustantivos femeninos, es tan femenino como *la*: ambas formas proceden del artículo primitivo femenino *ela*, procedente del latino *ILLA*, y documentado en las *Glosas emilianenses*, que después dio origen a dos alomorfos *-el(l)* y *la-*, que comenzaron a funcionar en distribución complementaria (Penny, 2005:§3.5.3.2.).

También se sabe que el pronombre personal átono de tercera persona con función de complemento indirecto, cuyo significante en la mayoría de los casos es *le* o *les* –como en (6a)–, entre circunstancias determinadas adopta la forma *se* –como en (6b)–.

- (6) a. *Le doy el libro a María.*

b. *Se lo doy*.

Está claro que tanto para el hablante nativo como para el aprendiente del español debe quedar claro que en este caso el significante *se* no es portador de ningún valor reflexivo ni impersonal ni pasivo, sino que es una alternante de *le*. La causa de esta alternancia de alomorfos evidentemente no es la intención de evitar las secuencias *le+lo* o *le+la*, tachadas de “extrañas” y fonológicamente incómodas para la articulación, sino la evolución histórica: el dativo latino *ILLI* ha originado dos formas: ha dado *le* en la mayoría de los casos, pero de la combinación del dativo con el acusativo *ILLI+ILLUM*, por ley fonética, ha surgido como resultado [Z]elo, donde el primer fonema palatal finalmente se confundió con el alveolar /s/:

ILLI+ILLUM → /eljelo/ → /eZelo/ → /Zelo/ (→ /selo/) (Penny, 2005:§3.5.1).

En el sistema verbal merecen atención los sufijos personales del futuro, los cuales, de manera extraña y anormal en comparación con el resto del paradigma verbal, no se añaden a la raíz verbal sino al infinitivo y, además, su significante, aparentemente por casualidad, coincide con las formas flexionadas de presente de indicativo del verbo *haber*, auxiliar en otros tiempos verbales:

(7) hablaré	he hablado
hablarás	has hablado
hablará	ha hablado

Tal comportamiento morfológico, así como la coincidencia de los significantes de las desinencias y del auxiliar, se explican con el origen perifrástico de las formas de futuro, que originariamente funcionaron como construcciones constituidas por un infinitivo y formas flexionadas del verbo *habere*, que más tarde se fundieron en una única forma verbal. La estructura antigua, sin embargo, es reconocible en las formas *fareyu* (‘haré’), *vivrayu* (‘viviré’) y *murrayu* (‘moriré’), conservadas en una jarcha de Abraham ben’Ezra, del siglo XII. Otra vez encontramos aquí la presencia de la diacronía que interviene en la explicación de una anomalía o irregularidad gramatical en la sincronía.

En otras ocasiones la diacronía puede explicar alternancias que se producen entre variedades regionales como en los casos que se exponen a continuación.

Se considera uno de los fenómenos dialectales más conocidos del español hablado en América el uso abundante (Zamora Vicente 1967:434) del *pretérito simple (indefinido)* frente al restringido uso del *pretérito perfecto (compuesto)*: *durmió*, *cantó*, *compraste* equivalen a ‘ha dormido’, ‘ha cantado’, ‘has comprado’, con valor de pasado reciente con resultado y consecuencias en el presente. Esta variación se ilustra en los ejemplos aducidos en (8).

- (8) a. es. pn. ¿Ya *has vuelto* del viaje? ¿Y qué me *has traído*?
b. es. am. ¿Ya *volviste* del viaje? ¿Y qué me *trajiste*?

Este regionalismo muy extendido, también conocido en la zona occidental de la Península Ibérica (en el asturiano y en el gallego-portugués), no es otra cosa que resultado de la conservación de los dos valores que el perfecto simple latino –del tipo *cantavi*– tenía originariamente. A saber, en latín la expresión *epistulam scripsi* significaba no solo ‘escribí una carta’ sino también ‘he escrito una carta’, así como hace *escribí una carta* en la mayor parte de América hoy. El Oeste peninsular y América, pues, conservan en su estado sincrónico actual un estado antiguo del sistema gramatical.

Otro fenómeno regional, menos extendido, pero también bastante conocido es el llamado *voseo*, que caracteriza el habla popular del español rioplatense. Este fenómeno consiste en sustituir las formas *tú* y *ti* por el significante *vos*, para referirse a la segunda persona del singular; además, en la versión clásica del voseo, también el significante del verbo en segunda persona del singular es especial, diferente a los habituales del estándar peninsular: *hablás*, *tenés*, *salís*, formas todas agudas, corresponden al singular. En el caso de los verbos de la tercera conjugación (en *-ir*) se puede ver claramente que la forma de segunda persona del singular del voseo *–vos salís–* coincide exactamente con la del plural del estándar peninsular *–vosotros salís–*.

Realmente, el pronombre *vos*, junto con todas las formas verbales voseantes del singular *–hablás*, *tenés* y *salís–*, así como las formas de plural peninsulares *–habláis*, *tenéis* y *salís–* se originan de las mismas formas de segunda persona del plural medievales *–hablades*, *tenedes* y *salides–*, utilizadas hasta el Siglo de Oro también con valor deferencial en singular. En el español preclásico, pues, *hablás*, *tenés*, *salís* coexistían con *habláis*, *tenéis* y *salís* como alternativas estilísticas del mismo valor doble de singular deferencial o plural (Penny, 2005:§3.5.1.1. y §3.7.3.2), mientras que hoy están repartidas geográficamente y continúan con solo uno de los valores originarios. Ilustra esta correlación entre los hechos diacrónicos y sincrónicos –concretamente la conservación de una estructura antigua en una variedad geográfica de la lengua– la conversación electrónica citada en (9) –accesible en un foro de la página WordReference.com–, en la que diferentes usuarios intentan aclarar que la estructura *vos pertenecéis* no corresponde al español rioplatense actual sino a un texto escrito en el siglo XVIII.

(9) *Hola a todos:*

En México no hablamos con "vosotros" y por eso tengo muchas dudas. Me encontré con un texto que dice así:

Vos pertenecéis, como él, a otro clima, a otra tierra, a una especie diferente a la nuestra.

Mi duda es, ¿que no tendría que decir en vez de "Vos" "Vosotros"? Es que me confundo con el "vos" de los argentinos por ejemplo con el de los españoles, o ¿que son lo iguales?

Gracias

Hola:

En España no se usa el "vos". Para la segunda persona usamos "tú" o "vosotros" o "usted/ustedes" en un registro de cortesía. Quizá lo viste en algún texto antiguo, que sí se usaba.

En el ejemplo que pones lo normal en la actualidad sería "usted pertenece, como él..."

Saludos.

Gracias Antpax,

Efectivamente es un texto antiguo. El autor es Henri-Benjamin Constan de Rebecque que vivió de 1767 a 1830. Era Suízo, y en la traducción lo han dejado así con "vos", ¿Que sería que en esa época se hablaba así en España? Pero si fuera una traducción actual se cambiaría al "usted"?

Saludos

princesa azteca

Hola Princesa,

De acuerdo con Antpax.

Dice “vos parecéis” y no “vos parecés”, así que es castellano antiguo, no el “vos” argentino. En este caso, habla a una persona sola, en un registro formal, aunque hable en plural.

Parece sacada de El Señor de los Anillos, o algo parecido.

Otras veces la diacronía explica la coexistencia de varias formas o estructuras con valor estilístico diferente, como ocurre en los casos siguientes.

Es un hecho bien conocido que dentro del sistema verbal español a la categoría gramatical del llamado *imperfecto de subjuntivo* le corresponden dos alomorfos en principio completamente equivalentes: el sufijo *-se* y el sufijo *-ra*, los cuales pueden alternar. Así, en principio, frases como *me pidió que cantase esa canción* y *me pidió que cantara esa canción* son completamente sinónimos. La mera existencia de este lujo gramatical es resultado de la evolución excepcional de dos categorías gramaticales originariamente diferentes cuya consecuencia es que “la lengua moderna ha terminado por identificarlas”, como dice Alarcos. Pero también se sabe, otra vez con Alarcos (1994:§223), que “en la lengua escrita se encuentran usos de *cantaras* que impiden su sustitución por *cantases*”.

Así, las formas verbales en *-ra* a veces aparecen en proposiciones subordinadas expresando anterioridad a la acción designada por el verbo de la proposición principal, es decir, se usan en vez de lo que llamamos pluscuamperfecto o antepretérito, pero siempre con valor de indicativo, como ocurre en (10a-b). Otro caso cuando es imposible el intercambio de *-ra* y *-se* es el empleo de aquel en la proposición principal como equivalente al condicional o potencial, careciendo otra vez, pues, del valor de subjuntivo, como se puede ver en (10c).

- (10) a. Luego que el Presidente *dijera* públicamente que existe ineficiencia en el ejecutivo, la ministra de la presidencia María Antonieta Guillen de Bográn, anunció un fideicomiso transitorio para hacer uso de los 400 millones de lempiras recaudados para el combate de la criminalidad. (*La Tribuna*, 19 de marzo de 2013)
- b. Arrepintiéndose claramente de lo que *dijera* ayer, Gorosito agregó: “Nunca hablé mal de los jugadores de la Selección” (*Perfil.com*, 19 de marzo de 2013)
- c. “España *pudiera* dar nacionalidad a Sefardíes” (*Long Island al Día*, 22 de noviembre de 2012)
- d. [Quando los caualleros fueron en Valençia e dixeron al Çid lo quel rrey les *dixera*,] plugo mucho al Çid, e guisó muy bien a sy e a toda su conpañia (CVR: fol. 155r)

En estos casos, pues, la forma *dijera*, destacada en negrita, podría –y, efectivamente, debería– ser sustituida por *había dicho*, y por *podría*, respectivamente, pero nunca por *dijese*. Esta asimetría se debe a que las formas en *-ra*, hoy subjuntivas, antiguamente pertenecían al indicativo, y, este uso arcaico ha sido tomado por la prensa actual. Nótese, sin embargo, que tales usos, aunque son relativamente frecuentes en el lenguaje periodístico actual, según Alarcos (1994:§223), “no pertenecen, [...], a la norma moderna del español” y que “son restos de los primitivos valores de *cantaras*, mantenidos por arcaísmo afectado en la lengua de algunos escritores”. De acuerdo con ello, el ejemplo (10d) ilustra el uso no subjuntivo de *-ra* en un texto procedente del siglo XIV.

También en el lenguaje escrito, muy especialmente en textos especializados en temas científicos, y con frecuencia cada vez menor, podemos encontrar a veces el pronombre personal átono, sobre todo el *se* reflexivo o impersonal, en posición enclítica, es decir, postpuesto al verbo, en contra de la norma habitual del estándar actual. Esta construcción sintáctica aparece en primer

lugar en definiciones de diccionarios, pero se documenta también en el lenguaje científico, periodístico o literario –cfr. (11a-c)–.

- (11) a. *Hállase* el mundo liberal de nuestro país enlutado. (*El País*, 1 de agosto de 1980)
- b. *Érase* una vez [...]
- c. et la estoria cuéntalos assy los que fueron con el [...] (PCG: 600b, 12)
- d. e quando fue tienpo de se yr allegó muy grand gente e *fuese* para Toledo (CVR: fol. 155r)
- e. Calixto: ¿*Viéronte? Habláronte?* (CEL, 284)

Esta enclisis de los pronombres átonos, restringida al estilo científico, al mismo tiempo viva dialectalmente en el oeste peninsular –en el asturiano y en el gallegoportugués– también es herencia conservada de tiempos cuando la enclisis era normal. Los ejemplos aducidos en (11c-e) ilustran que esta posición se documenta en textos medievales y preclásicos. Otra vez se trata, pues, de la conservación de lo diacrónico en lo sincrónico.

Pasando al campo del nivel léxico también se pueden citar ejemplos cuando la sincronía se puede entender más fácilmente teniendo en cuenta la diacronía. Es suficiente mencionar el caso cuando uno que habla una lengua romance comienza a estudiar otra. El origen común de las lenguas afines ofrece al aprendiente la ventaja de un léxico etimológicamente común, que ya en sí es una situación sincrónica heredada, es decir, atribuible a la historia. Uno que sabe español y se propone aprender portugués adquiere fácilmente gran parte del vocabulario de esta lengua gracias a las coincidencias del tipo es. *este*, pt. *este*, es. *pierna*, pt. *perna*, es. *comer*, pt. *comer* etc. Pero en este caso también se dan algunas discrepancias que hacen más difícil esta tarea. Aprendiendo catalán y sabiendo español uno debe aceptar que los términos mencionados tienen un significante léxico diferente, puesto que el es. *este* se opone al catalán *aquest*, el es. *pierna* al ct. *cama* y el es. *comer* al ct. *menjar*. Se dan casos de diferenciación léxica también entre el español y el portugués, puesto que el es. *ahora* se opone al pt. *agora*, es. *cenar* al pt. *jantar*. El verbo español *cenar* corresponde en portugués a *jantar* y en catalán a *sopar*. Pero también en algunos de estos casos la diacronía puede ofrecer un mayor número de coincidencias al tiene en cuenta que el español clásico también usaba los demostrativos del tipo *aqueste* y *aquese* o que en el castellano antiguo se documenta la forma *camba* como alternante de *pierna* o el sustantivo *jantar* como un tipo de *manjar*.

Es un caso especial el de los dobles léxicos del español, analizados desde el punto de vista de los aprendientes de italiano por Calvi y Martinell (1998), para quienes a veces resulta problemático comprender la diferencia entre palabras españolas que etimológicamente se derivan de la misma palabra latina, pero que se han diferenciado semánticamente gracias al desdoblamiento formal basado en la evolución divergente.

- (12) a. es. *llave*~*clave* – it. *chiave*, pt. *chave*
- b. es. *llamar*~*clamar* – it. *chiamare*, pt. *chamar*

Los ejemplos aducidos y analizados hasta ahora demuestran que los conocimientos referentes a la diacronía sí que pueden constituir una herramienta importante en la enseñanza de idiomas y en la enseñanza de ELE. Está claro, sin embargo, que su aplicación debe ajustarse a las circunstancias de la enseñanza y a las características e interés del alumnado. Los estudios que defienden la utilidad de la diacronía en la enseñanza del ELE destacan que las referencias a la evolución de la lengua se pueden aprovechar especialmente en el caso de alumnos que conocen otras lenguas romances y que están en un nivel avanzado de la adquisición de ELE. Fernández Astiaso explica que introdujo la lectura de textos literarios españoles del Siglo de Oro, “porque la

lectura de estas obras será una buena fuente de enriquecimiento lingüístico” (Fernández Astiaso 1998:307), pero añade que se trataba de alumnos lusohablantes. Para Calvi y Martorell (1998:232)

“[e]s evidente que el alumno necesita ante todo aprender la lengua corriente para poderse comunicar con los nativos, pero en el caso de lenguas pertenecientes a la misma familia, un enfoque diacrónico puede resultar útil en algunos casos, sobre todo en los niveles más avanzados, para potenciar las estrategias cognitivas de quien aprende.”

También Bravo Bosch (1994:391) opina que la aplicación de la diacronía puede resultar útil especialmente con alumnos que ya conocen otra lengua extranjera:

“Sobre todo en grupos de adultos con conocimientos de otras lenguas 2, el saber el origen de una palabra, de un significado, de un morfema, etc, puede ser de gran utilidad si queremos que entienda la lengua en su conjunto y no como una serie de arbitrariedades y estructuras que hay que memorizar y aprender sin un porqué.”

Esta misma autora añade, sin embargo, que las referencias a la diacronía pueden aparecer ya en las fases tempranas de la enseñanza, en el caso de alternancias fonéticas en numerales –*siete* y *setenta*– y verbos básicos –*pueden* y *podemos*– o en el de los arabismos integrados con el artículo árabe –*algodón*, *azúcar* etc.– en español.

Si se tienen en cuenta las recomendaciones arriba mencionadas, la diacronía puede convertirse en una herramienta útil en varios campos. A nivel avanzado, puede servir de apoyo para la lectura de la literatura antigua o de la literatura contemporánea de estilo arcaizante; puede ayudar a familiarizarse con la variación lingüística y puede resultar útil en el aprendizaje de idiomas de la misma familia. A niveles inferiores puede servir para explicar la regularidad y la irregularidad morfológica, para evitar la pura memorización y para aumentar la confianza en la sistematicidad de la lengua. Con todo esto, la aplicación de conocimientos diacrónicos a la adquisición de ELE puede funcionar como estrategia de aprendizaje y, al fin y al cabo, también sirve para convertir al alumno en aprendiente autónomo, según exige el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1994), Gramática de la lengua española, Madrid, Real Academia Española/Espasa.
- ARELLANO, Ignacio (2005), “Teatro del Siglo de Oro en Indias. La “zarzuela” de la Purificación de Potosí (Convento de Santa Teresa)”, *RLit*, LXVII, 193-209.
- BELLO, Andrés y Juan GARCÍA DEL RÍO (1823), “Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América”, reproducido en Obras completas de D. Andrés Bello, vol. II, Opúsculos gramaticales II, Análisis ideológica de los tiempos, Compendio de gramática castellana. Opúsculos gramaticales, M. Imprenta de M. Tello, 211-232, disponible en: <http://www.analitica.com/bitbliblioteca/abello/ortografia1.asp>, fecha de consulta: 15 de enero de 2011.
- BERTA, Tibor (1998), “Sincronía, diacronía y enseñanza de idiomas”, *Acta Hispanica*, vol. III, 73-81.

- BERTA, Tibor (1999), “La diacronía en la enseñanza de ELE”, en Tomás Jiménez Juliá et al. (eds.), *Actas IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y Gramática*, Santiago de Compostela, 339-344, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0342.pdf, fecha de consulta, 16 de diciembre de 2016.
- BERTA, Tibor (2013), “Enseñar español en la universidad: aportaciones de la lingüística diacrónica a la enseñanza del español”, en Amelia Blas Nieves, Julián Corros Mazón, Marta García Tarodo, María Luisa Gómez Sacristán, Elena Otto Cantón (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (Budapest, 5 y 6 de abril de 2013), Budapest, Instituto Cervantes, 2013, 35-43, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/05_berta.pdf, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.
- BRAVO BOSCH, Cristina (1994), “Introducción a la historia de la lengua en la clase de gramática”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, 391- 397, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0391pdf, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.
- BUSTOS TOVAR, José Jesús (1998), “Las propuestas ortográficas de Gonzalo Correas”, *DICENDA, Cuadernos de Filología Hispánica*, Madrid, UCM, 16, 41-62.
- CALVI, María Vittoria y Emma MARTINELL (1998), “Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros”, en Francisco Moreno Fernández et al. (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, 227-239, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0225.pdf, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.
- CORREAS, Gonzalo Íñigo (1630), *Ortografía Kastellana nueva i perfeta*, Salamanca.
- COVARRUBIAS, Sebastián de (1611), *Tesoro de la lengua castellana o española*, Madrid.
- FERNÁNDEZ ASTIASO, M.^a Antonia (1998), “Enseñanza del español como lengua extranjera a través de fragmentos literarios medievales y del Siglo de Oro”, en Francisco Moreno Fernández et al. (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, 305-308, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0303.pdf, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.
- GASSÓ, María José (2009), “El voseo rioplatense en la clase de español”, *Suplementos Marcoele*, 9 (V Encuentro brasileño de profesores de español), disponible en: <http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.

INSTITUTO CERVANTES (2006), Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español, Madrid, Instituto Cervantes, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/, fecha de consulta: 17 de diciembre de 2016.

LAPESA, Rafael (1988), Historia de la lengua española, Madrid, Gredos.

MOSQUERA GENDE, Ingrid (1999), “La importancia de las lenguas muertas en la enseñanza de una lengua a extranjeros”, en Tomás Jiménez Julia et al. (eds.), Actas IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y Gramática, Santiago de Compostela, 309-315, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0312.pdf, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.

PENNY, Ralph (2005), Gramática histórica del español, Edición actualizada, Barcelona, Ariel.

SAUSSURE, Ferdinand de (1980), Curso de lingüística general, Madrid, Akal, 121.

TORRENS ÁLVAREZ, M^a Jesús (2007), Evolución e historia de la lengua española, Madrid, Arco/Libros.

TORRES MARTÍNEZ, Marta (2014), “Aproximación al diccionario en la enseñanza de ELE desde una perspectiva diacrónica. ¿Usamos el diccionario?: recurso electrónico de formación”, en Narciso Contreras Izquierdo (ed.): XXIV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Jaén, 2013. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Málaga, 719-728, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_719.pdf, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.

VÄÄNÄNEN, Veikko (2003), Introducción al latín vulgar, Tercera edición revisada y corregida, Madrid, Gredos.

ZAMORA VICENTE, Alonso (1967), Dialectología española, Madrid, Gredos.

FUENTES CITADAS

CEL=ROJAS, Fernando de (1500), *La Celestina. Tragicomedia de Calisto y Melibea*, conforme a la edición de Valencia, de 1514, reproducción de la de Salamanca de 1500, cotejada con el ejemplar de la Biblioteca Nacional en Madrid, Vigo, Eugenio Krapft, 1899.

CVR=Crónica de veinte reyes, *Archivo Digital de Manuscritos y Textos Españoles*, CD-ROM, disco 0, Madrid, MICRONET, S.A.), 1993.

PCG=Primera *Crónica General, Estoria de España que mandó componer Alfonso el Sabio e se continuaba bajo Sancho IV en 1289*, tomo I, publicado por Ramón Menéndez Pidal, Madrid, Bailly-Bailliere e Hijos, 1906.

TEMAS LATINOAMERICANOS EN LA CLASE DE ELE. ESTEREOTIPOS Y VARIEDADES LINGÜÍSTICAS¹

KATALIN JANCsó²

Universidad de Szeged, Departamento de Estudios Hispánicos

Resumen. En este estudio queremos presentar algunas ideas de cómo trabajar con temas latinoamericanos en las clases de ELE. Nos concentramos en los estereotipos latinos que aparecen, por ejemplo, en el cine de Hollywood y también ofrecemos algunos ejemplos de actividades para introducir el tema de las variantes del español existentes en el continente americano. No figuraba entre nuestros objetivos elaborar planes de clase concretos, más bien queremos presentar una lluvia de ideas.

Palabras Clave: interculturalidad, estereotipos, variedades lingüísticas, cultura latinoamericana, Spanglish

Abstract. In this study, we would like to present some ideas about how we can work with Latin-American topics in Spanish language classes. We concentrate on stereotypes of Latinos that appear, for example, in Hollywood movies. We also offer some examples of activities that introduce Spanish varieties in the Americas. Our aim is to present a great variety of ideas and not to elaborate concrete lesson plans.

Keywords: interculturality, stereotypes, language varieties, Latin-American culture, Spanglish

1. La cultura

Las maneras de cómo hablar de cultura en las clases de lenguas extranjeras suele dar lugar a debates constantes. En principio, algunas veces no es claro qué entendemos por cultura. Las autoras Lourdes Miquel y Neus Sans formularon aún en 1992 una definición compleja, que, desde entonces, es un referente importante para los profesores de ELE. Según ellas, podemos distinguir tres tipos de cultura: la *Cultura* con mayúscula, la *cultura* ‘a secas’ y la *kultura* con *k*.

El componente central de la cultura ‘a secas’ es “un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas” (Miquel – Neus, 2004:4). Las costumbres de tomar café en España o ir de tapas, que los huevos se compren en docenas o que se come pan con tomate para el desayuno, todos son elementos de la cultura ‘a secas’. Los componentes de la Cultura son los conocimientos de geografía, historia, literatura, arte, etc. del país. La *kultura* con ‘k’, también llamada “dialectos culturales” por las autoras, es constituida por las características de grupos sociales más pequeños (un pueblo, un barrio, etc.).

En los últimos años el papel de los componentes socioculturales en las clases de lenguas ha cambiado considerablemente. Mientras que antes los contenidos culturales aparecían aparte, en unos textos o en casillas, ahora la mayoría de los manuales presentan materiales didácticos con una

¹ El trabajo se presentó en la Primera Jornada Didáctica de Szeged (26 de septiembre de 2015).

² Profesora contratada doctora del Departamento de Estudios Hispánicos de Szeged. Fue secretaria general de la junta directiva de la Asociación Húngara de Profesores de Español (AHPE). Es co-autora de dos diccionarios publicados por la editorial GRIMM y traductora de la versión húngara de la colección PRISMA, editada por Edinumen. Además de sus investigaciones en historia latinoamericana, figuran entre sus áreas de interés el desarrollo de la competencia intercultural y el uso de las TIC en las clases de ELE.

presencia sociocultural fuerte. Actualmente ya es imposible imaginar la enseñanza de idiomas sin incluir elementos culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, además, el desarrollo de la competencia intercultural forma parte de los planes curriculares del aprendizaje de lenguas extranjeras. La mayoría de los profesores reconocen la importancia y la utilidad de los temas culturales y saben en qué medida pueden aumentar el interés y la motivación de los alumnos. En el caso del mundo hispano, se puede hablar de una diversidad cultural enorme, por lo tanto, esta diversidad ofrece al profesor un sinnúmero de posibilidades. Puede elaborar ejercicios con contenido cultural que presentan las características de un país, otros que demuestran las diferencias entre uno u otro país hispano y por último, tareas que contrastan este mundo con el nuestro. A través del desarrollo de la competencia intercultural, los alumnos llegan a tener conocimientos para evitar malentendidos y para poder actuar de modo apropiado en países de habla hispana, en un contexto cultural muy distinto del suyo.

Nosotros en este estudio queremos presentar algunas ideas de cómo trabajar con temas latinoamericanos en las clases de ELE. Vamos a concentrarnos en los estereotipos latinos que aparecen, por ejemplo, en el cine de Hollywood y también ofrecemos algunos ejemplos de actividades para introducir el tema de las variantes del español existentes en el continente americano. No figuraba entre nuestros objetivos elaborar planes de clase concretos, más bien queremos presentar una lluvia de ideas, indicando en todos los casos el nivel de los alumnos correspondiente, las destrezas que desarrollamos, los objetivos, el tipo de organización y el desarrollo de la actividad. En cada caso se puede adaptar la actividad a diferentes niveles de conocimiento de lengua con pequeñas modificaciones.

Antes de entrar en nuestro tema, no podemos olvidar algunos hechos actuales. Según el *Informe 2013 “El español: una lengua viva”*:

”Más de 500 millones de personas hablan español en el mundo.

El español es la segunda lengua del mundo por número de hablantes y el segundo idioma de comunicación internacional.

En 2030, el 7,5% de la población mundial será hispanohablante (un total de 535 millones de personas), porcentaje que destaca por encima del correspondiente al ruso (2,2%), al francés (1,4%) y al alemán (1,2%).

Dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español.

En 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo.

Casi 20 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera.” (Informe, 2013)

La importancia del español en la enseñanza de lenguas es incuestionable, sin embargo, el castellano y la cultura española siguen teniendo un papel preponderante –al menos en Europa– en el aula, comparando con las características y componentes hispanoamericanos. Considerando que de los 500 millones de hispanohablantes sólo uno de cada diez es español y nueve son del continente americano, es poco comprensible la escasez de contenidos culturales hispanoamericanos en los manuales y clases de ELE. Además, a menudo justamente son los elementos culturales hispanoamericanos los que fomentan la motivación de los alumnos para aprender esta lengua. Pero, ¿se puede hablar de una “cultura hispanoamericana”? La respuesta es, naturalmente, no. Las características de los países hispanoamericanos ofrecen un mosaico cultural que presenta grandes posibilidades a explorar en el aula. Si el profesor prefiere centrarse solo en la cultura española, quita al estudiante la oportunidad de enriquecerse de la gran variedad de conocimientos que pueden ofrecer las clases con contenidos socioculturales latinoamericanos. Aquí surge la cuestión de los conocimientos del profesor. Naturalmente, los profesores no pueden ser expertos

en el patrimonio cultural de todos los países hispanohablantes. Sin embargo, pueden ofrecer al alumno fuentes para explorar, pueden ampliar sus conocimientos y promover su motivación para conocer otras culturas.

Los primeros detalles que suelen mencionar los alumnos al iniciar una conversación sobre América Latina son los estereotipos y clichés o tópicos³. La mayoría de sus conocimientos pre-vios pertenecen a esta categoría, lo que puede conllevar el peligro de que los alumnos no hagan distinción entre clichés y la realidad, no obstante también puede ayudarnos a introducir temas latinoamericanos más fácilmente. Nuestra primera propuesta didáctica pone énfasis en los tópicos latinos.

1.1 Propuesta 1 – ¿Quién es? ¿De dónde es? ¿Cómo son?

nivel: A1-B2: las tareas pueden ser elaboradas con diferentes niveles de dificultad

destrezas: expresión oral, expresión escrita

objetivos: vocabulario relacionado con la descripción de personas, práctica de estructuras gramaticales aprendidas, formular opinión

organización: en grupos / toda la clase

desarrollo de las actividades:

1. El profesor inicia una conversación con los alumnos del tema de ser latino. Pueden surgir las siguientes preguntas:
¿Cómo son los latinoamericanos en vuestra opinión? ¿Cómo será su estilo de vida? ¿Qué famosas personas latinas os vienen a la mente? ¿Podéis mencionar películas en las que aparecen latinoamericanos?
2. Se forman grupos de 3 ó 4 personas. Algunos grupos reciben fotos de personas famosas latinoamericanas cortadas en pedazos. Tienen que montar el puzzle y reconocer la persona que esté en la foto. Otros grupos deben definir diferentes nacionalidades que reciben escritas en papeles redactando una lista de tópicos/estereotipos del país en cuestión (el profesor puede darles una lista de vocabulario para apoyar el trabajo). Otra opción en niveles avanzados puede ser la creación de una situación que incluye fórmulas y comportamientos característicos del país. Un miembro de cada grupo presenta los tópicos reunidos (o el grupo presenta la situación creada), los otros grupos deben averiguar de qué nacionalidad se trata y los que tengan fotos de personas de esta misma nacionalidad, tienen que dar informaciones de estas personas. Los otros deben averiguar de quién se trata.
3. Actividad optativa. Para adentrar más en el tema, se puede ver vídeos sobre estereotipos. Además de hacer ejercicios de comprensión, podemos llamar la atención al acento de las personas que hablan (introduciendo de esta manera el tema de la variedad lingüística latinoamericana). Posibles vídeos: mexicanos (<https://www.youtube.com/watch?v=gmcH97tsE1o>, sobre todo de 1:00 a 2:40) y argentinos (<https://www.youtube.com/watch?v=4yvx16w-CFc>).
4. Debate. Al final, los grupos intentan reunir tópicos húngaros y mencionar personajes húngaros que pueden ser conocidos en el mundo hispano (ejemplos: Ferenc Puskás, Ladislao Bíró, Péter Esterházy).

³ Entendemos por estereotipo “la imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable (definición de la RAE). El cliché es una idea demasiado repetida o formularia, los clichés son etiquetas verbales unidas a los estereotipos; véase en Lobato Beneyto (2013).

Apoyos para el alumno – vocabulario

afroamericano – afroamerikai
analfabeta - analfabéta
cacto, el – kaktusz
chile, el - chili
cortés - udvarias
bandido - bandita
diminutivo – kicsinyítő képző
guerrilla, la – gerilla
hamaca, el - függőágy
ignorante - tudatlan
indígena, el - indián
inmigrante ilegal, el – illegális bevándorló
mafioso - maffiózó
narcotráfico, el - kábítószerkereskedelem
perezoso – lusta
presumido - hiú
puro, el – szivar
selva tropical, la – trópusi esőerdő
sombrero, el – kalap
telenovela, la - szappanopera
tercer mundo, el – harmadik világ

1.2 Propuesta 2 – Latinos en los Estados Unidos

Una importante fuente de los conocimientos de los alumnos húngaros en cuanto a la gente latina son las series latinoamericanas y las películas de Hollywood con temas latinos. Fragmentos de estas películas pueden servirnos de fuente para elaborar ejercicios de comprensión o para explotar diferentes temas surgidos en los fragmentos. A continuación, vamos a ver una propuesta para trabajar con el tema de la inmigración latinoamericana a los Estados Unidos.

nivel: B1 – C1

destrezas: expresión oral, comprensión escrita y auditiva, expresión escrita

objetivos: vocabulario relacionado con el tema de la inmigración, trabajo, descripción de casas, ambiente y personas, comparación, formular opinión, debate

organización: en parejas / toda la clase / individualmente

desarrollo de la actividad:

1. Tarea previa: antes de la clase, los alumnos deben buscar películas en las que aparecen temas latinoamericanos o protagonistas latinoamericanos (Frida, Zorro, Sucedió en Manhattan, Spanglish, Érase una vez en México, Desperado, etc.). El profesor les pide que reflexionen sobre los contenidos y las características de los protagonistas (de las películas que conocen). En clase, los alumnos enumeran las películas encontradas e intentan hacer una lista de tópicos latinoamericanos que aparecen en las películas. (por ejemplo: narco-tráfico, guerrillas, bandidos, holgazanes, ignorantes, amas de casa, sirvientas, limpiadoras, morenas guapas, lazos familiares fuertes, dificultades para entenderse en inglés, etc.)

2. El profesor introduce el tema de la película titulada *Spanglish* con una conversación general sobre la inmigración. Posibles preguntas que se pueden hacer son las siguientes:
¿Cuáles son, según vuestra opinión, las causas de la inmigración? (políticas, económicas, personales, etc.)
¿A qué problemas se enfrentan los inmigrantes al llegar a otro país? (falta de trabajo, falta de vivienda, falta de documentación, falta de amigos/conocidos, problemas del idioma, choque cultural, diferencias de modo de vida, etc.)
¿Qué sabéis sobre la inmigración latinoamericana en los Estados Unidos? ¿Sabéis qué significa chicano?
¿Tenéis alguna experiencia propia con inmigrantes?
3. Los alumnos leen el sinopsis de la película *Spanglish* (o el profesor les resume en pocas palabras la historia). El profesor les explica que van a ver sólo un fragmento de la película, las tres primeras escenas (abandono de la casa familiar, llegada a los EE.UU. y nueva vida, entrevista de trabajo). Después de hacer unos ejercicios de comprensión, los alumnos intentan “analizar” las escenas.

Ejercicios de comprensión nivel A2

Abandono de la casa, nueva vida

Describe la niña y su madre

¿A dónde viajan y en qué circunstancias?

*¿Cuál es el porcentaje de los hispanos que viven en
Texas? Los Ángeles?*

¿Cómo vuelven Flor y Cristina a “estar en casa”?

¿Quién es Mónica?

¿Por qué se asusta la madre?

Entrevista de trabajo

¿Por qué va Mónica con Flor a la entrevista?

Describe la familia americana y su casa

¿Qué pasa con Mónica?

Trata de enumerar los temas de los cuales están hablando durante la entrevista

¿Por qué es rara la madre (Deborah)?

¿Qué llegamos a saber de la familia?

¿Cuánto va a cobrar Flor?

nivel B1-B2

Abandono de la casa y nueva vida

¿Qué tipo de documento es del que llegamos a conocer la historia de los protagonistas?

¿Cuándo y con qué acontecimiento comienza la historia?

¿Por qué abandonan su país? ¿Qué significará, según tu opinión, la frase “Ella sería mi México”?

¿Cómo se puede caracterizar su viaje a los EE.UU.?

¿A qué se refieren los porcentajes mencionados?

¿Cómo “vuelven a estar en casa”?

¿Cómo logró Flor cobrar bastante dinero para poder vivir en Los Ángeles?

¿Cuál fue el motivo de la madre para que cambie de trabajo?

Entrevista de trabajo

¿Por qué va Flor acompañada por Mónica a la entrevista?

¿Cuál puede ser el símbolo de la frontera entre la cultura mexicana y norteamericana?

¿Cómo intenta resolver la situación la señora Clasky? ¿Por qué es raro su comportamiento?

Intenta comparar las tres mujeres (Flor, Deborah, Monica)

¿Por qué se hace difícil la interpretación?

¿Qué temas surgen en la entrevista? ¿Cuáles son los temas que deberían discutir?

¿Qué llegamos a saber de la familia?

¿Cómo consiguen ponerse de acuerdo en el salario de Flor?

Análisis de las escenas

- a) comparación de la escena mexicana, la casa familiar con la casa de los Clasky,
 - b) un pequeño debate en cuanto a la inmigración legal/ilegal,
 - c) conversación sobre las ventajas/desventajas de los “enclaves” latinos en las ciudades estadounidenses,
 - d) enumerar diferencias que se pueden observar entre el comportamiento de las dos mujeres mexicanas y la familia americana,
 - e) conversación sobre la siguiente pregunta: *¿Va a cambiar la personalidad y el estilo de vida de la niña mexicana cuando logre adaptarse a la sociedad estadounidense?*
4. Los alumnos tratan de imaginar cómo terminará la historia creando diferentes versiones (en parejas o pequeños grupos).
 5. Se puede iniciar una conversación en cuanto a las diferencias de vida en América Latina y los Estados Unidos / Europa (el profesor puede apoyar a los estudiantes facilitándoles unos dibujos y fotos típicos de los dos “mundos”).
 6. Los alumnos forman parejas e interpretan una entrevista de trabajo (el profesor puede darles instrucciones):
Eres un inmigrante recién llegado a México/Chile/Argentina/España. Quieres trabajar como canguro, y, al mismo tiempo, aprender la lengua. Te presentas en una entrevista de trabajo en la que debes hablar con tu futuro jefe (la madre o el padre de una familia). Responda a sus preguntas y trata de informarte sobre las condiciones del trabajo ofrecido.
 7. Escribir una carta
Hace varios meses llegaste a un nuevo país donde no conocías a nadie. Comenta a uno de tus amigos tus primeras impresiones y experiencias mencionando qué es lo que te ha chocado y te ha sorprendido agradablemente. ¿Cómo te han recibido? ¿A qué problemas te has enfrentado? Escribe unas frases de las cosas que echas de menos. Puedes describir tu situación actual (estudios, trabajo, vivienda, amigos, etc.) En clase, se puede discutir y analizar los contenidos de las cartas.

Una propuesta más:

Forma lúdica para entrar en el tema de la inmigración: un juego de oca en el que se viven las dificultades del viaje del inmigrante. En el juego los alumnos sacan tarjetas con diferentes instrucciones e informaciones (por ejemplo: “Naufragas a dos metros de la costa. Retrocede dos casillas.”, “Te contratan en la temporada de la

fresa. Adelanta dos casillas.”, “Te encuentras con las mafias. Tira tres veces los dados, para que sumen 36. Si no los alcanzas, te quedas en la casilla de la salida. Si logras 36, adelantas tres casillas”, etc.) (Descripción del juego completo: Al-lés, 2006:29)

Spanglish. Sinopsis.

La película trata sobre una madre soltera mejicana, Flor (papel interpretado por la actriz española Paz Vega), que emigra a EE.UU junto con su hija, Cristina, en busca de una vida mejor. Flor opta por refugiarse en la comunidad latina, lo que le impide aprender el idioma, mientras que su pequeña asiste a la escuela donde aprende a hablar inglés de forma fluida. Flor empieza a trabajar como empleada del hogar para un matrimonio estadounidense, John (Adam Sandler) y Deborah (Téa Leoni), con graves problemas de convivencia. En la casa además viven sus dos hijos, Georgie y Bernice, una niña con problemas de peso, y la madre de Deborah, ex actriz alcohólica. El director, en clave cómica muestra la colisión entre la cultura latina y la anglosajona, un aparente conflicto bajo el cual se esconde una doble lectura: por un lado, que las diferencias entre personas de distinta procedencia ocultan profundas similitudes, y, por otro, que la incapacidad para comunicarse, comprender o escuchar a la gente se da entre hablantes de una misma lengua, de una misma cultura e incluso de una misma familia.
(Redondo Arjones, 2013:6)

2. La lengua

En el caso del español, frecuentemente surge la pregunta de qué variedad lingüística enseñar en las clases. Durante décadas, se podía observar una preponderancia del castellano tanto en los manuales como en el aula, a pesar del evidente desequilibrio entre el número de hispano-hablantes en la península y en el continente americano. No obstante, como consecuencia de la influencia de las diferentes academias del continente americano en la Real Academia Española, en la actualización del diccionario de la Real Academia Española de 2014, incrementaron los términos latinoamericanos y redujeron el peso de las entradas de localismos españoles. Cerca de 19.000 nuevos americanismos han sido incluidos en la 23 edición del diccionario, con lo cual, la clara intención de la Academia es preservar la unidad del español en todas sus variantes. (El criterio de las 22 academias para incluir determinadas palabras en el diccionario es que se usen por lo menos en tres países.) Como antecedente de este proceso podemos mencionar la creación del Diccionario de Americanismos, editado por la Asociación de Academias de la Lengua Española y Santillana en 2010. Paralelamente, se ha elevado el número de publicaciones y servicios de páginas web que se ocupan de los americanismos, un ejemplo excelente es el Diccionario de términos en español por países, llamado TuBabel⁴. Otro fenómeno importante es el avance del Spanglish, no sólo en los Estados Unidos sino en países hispanoamericanos también.

Según expertos, el Spanglish nació en Puerto Rico y en los Estados Unidos y en otros países latinoamericanos está extendiéndose su uso. En 2001, se publicó el primer diccionario de Spanglish y está creciendo el número de libros y otras publicaciones editados en esta interesante mezcla del inglés con el castellano. Conociendo todos estos fenómenos, los profesores de ELE no pueden evitar la mención de las variedades lingüísticas del español. Además, el interés de los alumnos hacia el mundo latino también incita al profesor a entrar en el tema. Hoy ya es imprescindible incorporar en los programas de ELE “una concepción de la lengua española como un mosaico de variedades, por su riqueza y por la gran complejidad que entraña” (Mas Álvarez, 2014). Y, por consiguiente, el

⁴ www.tubabel.com

profesor se enfrenta con la gran tarea de actualizar y ampliar sus conocimientos constantemente para poder hacer a los estudiantes conscientes de la diversidad cultural y lingüística.

En cuanto a las variedades lingüísticas, los grupos de alumnos pueden ocuparse de los siguientes planos: fónico, gramatical, léxico y plano del discurso. Se puede trabajar con grabaciones, videos, textos escritos, analizando el lenguaje oral o escrito, formal o coloquial. Las letras de canciones, las entrevistas con personas famosas, las secuencias de películas, los spots publicitarios o muestras de correo electrónico, cartas, artículos de prensa, las páginas de comunidad y redes sociales como Facebook y Twitter, etc. pueden servir de apoyo para el profesor. Además, hay varias páginas web que reúnen materiales con grabaciones/videos latinoamericanos para los profesores de ELE. Todos estos apoyos sirven para poder examinar las características de las variedades en contexto, algo imprescindible para entender su significado y uso.

Los anuncios nos ofrecen una gran variedad de expresiones, funciones de lengua culta, familiar y cotidiana, giros coloquiales y registros lingüísticos cuyo conocimiento es imprescindible para comunicarse adecuadamente. Los alumnos los pueden conocer en contexto, lo que facilita su comprensión y estudio. Según el país donde se haya hecho el anuncio, aparecerán variantes del español peninsular y latinoamericano, que aportan diferente vocabulario y pronunciación. Un ejemplo excelente es la versión argentina de un anuncio conocido de Coca Cola (*Coca Cola: Para todos*), que enumera todas las personas para las que la empresa ofrece su producto. Por consiguiente, se menciona una gran variedad de adjetivos y oraciones relativas para definir a su público objetivo (“para los gordos, para los flacos, para los altos, para los bajos, para los que ríen, para los miopes, para los que lloran...”). Las posibles tareas de explotación del anuncio son las siguientes.

2.1 Propuesta 3 - Coca Cola: Para todos

nivel: A1/A2-B1

destrezas: comprensión oral, expresión oral, expresión escrita

objetivos: vocabulario relacionado con la descripción de personas, características lingüísticas del español latinoamericano, comparación, formular opinión

organización: en parejas / toda la clase

desarrollo de la actividad:

1. Primero, tras ver el vídeo, los alumnos reconocen los rasgos característicos del acento argentino y su entonación musical. Después, se comentan otros rasgos del acento argentino y el profesor explica a los alumnos el uso de las formas “vos”, “sabés”, etc. Además, se puede hablar de otras variantes de lenguaje en los países latinoamericanos.
2. A continuación, intentan enumerar los adjetivos que puedan oír y entender, y anotan sus correspondientes antónimos.
3. Pueden ver otro spot de otro país (por ejemplo México⁵) para hacer una posible comparación entre el acento, el uso de palabras, etc.
4. Por último, tratan de crear el texto semejante para el anuncio de otro producto (que puede ser un producto húngaro).

2.2 Propuesta 4 – Mafalda y el español latino

nivel: A2-B2 (las tareas pueden ser elaboradas con diferentes niveles de dificultad)

destrezas: comprensión escrita y oral, expresión oral, expresión escrita

⁵ Un ejemplo puede ser el anuncio de Pan Bimbo con Lionel Messi: <https://www.youtube.com/watch?v=yJY9Ezmjml0>.

*objetivos: características lingüísticas del español latinoamericano
individualmente / toda la clase
desarrollo de la actividad:*

1. Los alumnos reciben un texto adaptado sobre las características del español en América Latina y hacen un ejercicio de comprensión lectora. Después del ejercicio, pueden comentar las características con el profesor y el resto de la clase, mencionando ejemplos de los diferentes fenómenos.
2. Al final, ven un vídeo en el cual tienen que reconocer algunas características lingüísticas propias del español en Argentina. (Mafalda: *Tenemos una hija que ya va a la escuela*, <https://www.youtube.com/watch?v=n4tWEkt-1oU>)

El español de América Latina

En América Latina se habla un español caracterizado por algunas variaciones lingüísticas. Primero, no existe la segunda persona plural: en cambio de vosotros se utiliza ustedes (y se conjuga como la 3ª persona plural). El voseo es otro fenómeno: se dice "vos" en vez de "tú" y se utiliza formas de verbos propias. Se usa muchos diminutivos y tratamientos cariñosos.

Por lo que es el aspecto gramatical, por ejemplo en el español hablado en Suramérica no se utiliza muy a menudo el pretérito perfecto. Ellos prefieren el indefinido incluso para describir acciones recientes en el tiempo.

Por el aspecto gramatical y fonético, el español de América del sur, suena más como el español que se oye en Andalucía, o en general, en el sur de España. Allí la "s" se pronuncia también donde hay una "c" o una "z" seguidas por "e/i" o "a/o/u" y el sonido "j" y "ll" casi se confunden.

El vocabulario hispanoamericano se diferencia mucho del castellano. En general, se puede afirmar que en Suramérica se utilizan muchos arcaísmos, así considerados en la Península, pero no en América Latina. Por ejemplo, el adjetivo lindo existía en el lenguaje español del siglo XVII y fue reemplazado por bonito o hermoso en el castellano moderno. Algunas diferencias pueden generarse por diferentes empleos de la misma palabra. Por ejemplo, la palabra chula tiene 2 sentidos casi opuestos: en España denota un comportamiento demasiado desinhibido; en cambio, en América chula es un sinónimo de chica guapa. Tenemos que recordar que lo que se habla en América Latina recibe muchas más influencias del inglés que el castellano de España. Las lenguas amerindias y la de los inmigrantes (italianos, alemanes, etc.) también influyeron mucho en el desarrollo del español latino.

(texto adaptado: <http://www.spanish-in-the-world.net/Spain/latin-america.php>)

Actividad 1. Comprensión lectora.

Responde a las preguntas.

1. ¿Qué ocurre con la segunda persona plural en el español de América Latina?
2. ¿Qué es el voseo?
3. ¿Qué particularidades hay en la pronunciación?
4. ¿Por qué se diferencia tanto el vocabulario latinoamericano del español peninsular?
5. ¿Qué influencias recibió el español latino?

Actividad 2. Escuchad el video y concentraos en las frases o palabras siguientes para reconocer las diferencias lingüísticas del español en Argentina.

Mafalda – Tenemos una hija que ya va a la escuela

- ¿Vas a leer?

- *Un poquito, nada más.*
- *Mira, que mañana tenemos que madrugar. Hay que llevar a Mafalda a la escuela.*
- *Mafalda a la escuela... Pensá que Mafalda ya empieza la escuela.*
- *Sí, es cierto, es maravilloso. Tenemos una hija que ya va a la escuela.*
- *¡Tenemos una hija que ya va a la escuela!*

Sin entrar en detalles, aquí enumeramos los rasgos lingüísticos, fórmulas de tratamiento del español en Hispanoamérica y los comportamientos sociales más conocidos para un profesor de ELE:

Además de la existencia de zonas conservadoras e innovadoras, suelen hablar de las siguientes áreas dialectales en Hispanoamérica: área andina, caribeña, mexicana y centroamericana y del Chaco, Rioplatense, chilena (Gómez Medina, 2013).

Al comportamiento hispanoamericano pertenecen: abuso de recursos de rodeo y protocolo lingüístico (una excepción puede ser Argentina donde al igual que en la Península Ibérica, la gente es más directa), preferencia y uso frecuente de los diminutivos, perífrasis verbales modales corteses, obligatoriedad de usar fórmulas de cortesía en peticiones (*sería tan amable..., me haría Usted el favor de...*) o frases de disculpa, falta del uso del imperativo, tratamientos cariñosos (*mi cielo, mi vida, mi corazón...*), preponderancia del uso de *usted* en vez de *tú*, tratamiento de *señor/señora/señorita*, existencia de palabras tabú (como las que se refieren a actividades sexuales, rechazo a las palabras malsonantes, no es normal interrumpir la conversación y elevar la voz por encima del otro hablante (Andión Herrero, 2002), diferencias de entonación.

En la fonética destacan los fenómenos del seseo, del yeísmo y de las diferentes realizaciones de la /r/ final.

En la morfosintaxis se deben mencionar el uso generalizado de *se los* por *se lo* (ej. *se los dije* en vez de *se lo dije*), la pérdida de *vosotros* (y *vuestro-a/os-as*) a favor de *ustedes* (*su-s*), la anteposición de la preposición *de* ante *que* (ej. *opino de que*), la concordancia de *haber* con el objeto directo como si fuera sujeto (*hubieron muchas personas*), la sustitución de formas del imperfecto de subjuntivo por el presente de subjuntivo (Palacios Alcaine, 01-07-2015), el *voseo* (uso prestigioso en Argentina, Uruguay y Paraguay, pero en otras partes también), es decir, el uso de *vos* en lugar de *tú* + formas verbales propias en presente e imperativo (presente: *vos hablás, comés, vivís*, imperativo: *contá, tené, repetí*) (Gassó, 2009:6-10).

Rasgos léxicos del español de América son los arcaísmos (*enojarse, arveja*, etc.), las voces de nueva creación (*timbrar, lonchar*, etc.), las palabras procedentes de lenguas amerindias (*iguana, maní, cacao, tomate, batata, ají, maíz, chicle, canoa, hamaca, cacao, coca*, etc.) (hay influencia gramatical también), el léxico específico de ciertos países (ej. *elote* en México, *arepa* en Venezuela, *pollera* en Río de la Plata), la influencia de los inmigrantes (italiano, inglés, alemán, etc.) (Palacios Alcaine), la presencia de anglicismos. Un caso especial es el del *Spanglish*, que consiste en la fusión morfosintáctica y semántica del español con el inglés, desde los años 70 del siglo XX, un fenómeno muy importante en el mundo hispano de los Estados Unidos y en Puerto Rico. Además, empezó a extenderse a otras regiones latinoamericanas también.

2.3 Propuesta 5 - ¿Quieres un keke?

nivel: A2-B2

destrezas: expresión oral

objetivos: ampliar el léxico, transmitir conocimientos culturales

organización: individualmente / en parejas / toda la clase

desarrollo de la actividad:

1. Es un simple ejercicio que hace conocer a los alumnos la gran variedad de léxico que existe en el continente americano. Los alumnos primero ven latinoamericanismos y deben averiguar cuál puede ser su paralelo castellano. El profesor les da explicaciones en cuanto a su uso, contexto cultural, etc.
2. El profesor les entrega una lista de expresiones típicas de los diferentes países y los alumnos tratan de crear minidiálogos utilizando el léxico de esta lista y la de la primera tarea.

Actividad 1.

¿Qué significarán las siguientes palabras?

guagua (Cuba, Puerto Rico, Islas Canarias)

micro (Argentina, Chile, Perú)

camión/combi/pesero (México)

camioneta (Guatemala)

colectivo (Argentina, Ecuador, México) \Rightarrow *autobús*

shuco (Guatemala)

torta (México)

arepa (Venezuela)

chivito (Uruguay)

choripán (Argentina) \Rightarrow *bocadillo*

pantaletas (México, Venezuela)

panty/panties (Panamá, Puerto Rico, República Dominicana)

bombacha (Argentina, Uruguay, Paraguay)

calzón (Perú, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México)

blímer (Cuba)

truza (Perú) \Rightarrow *braguitas*

babichuela (Cuba, el Caribe, Andalucía, Murcia)

poroto (Argentina, Chile, Uruguay)

frijol (México, Colombia, Guatemala)

fréjol (Perú, Ecuador)

caraotas (Venezuela) \Rightarrow *judías, alubias*

chícharo, arveja \Rightarrow *guisante*

portero (Argentina, Bolivia, Uruguay)

guachimán (Perú, Rep. Dom., Ecuador, Panamá, Costa Rica)

wachiman (Perú, Honduras, Spanglish, Colombia, Panamá, Costa Rica) \Rightarrow *vigilante*

frutilla (Argentina, Chile, Uruguay) → *fresa*
durazno (Argentina, Chile, Uruguay, México, etc.) → *melocotón*
elote (México), *jojote* (Venezuela), *choclo* (Argentina, Chile, Perú, Uruguay, México, etc.) → *maíz*
palta (Argentina, Bolivia, Chile, Perú, Uruguay) → *aguacate*
maní (Cuba, Colombia, Chile, Perú, Argentina, Uruguay, etc.) → *cacahuete*
pan de miga (Argentina), *pan de Bimbo* (México), *pan cuadrado* (Venezuela) → *pan de molde*
chévere (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú) → *excelente*
pollera (países andinos) → *falda*
keke (Perú), *quey* (Cuba), *torta* (Argentina, Colombia, Venezuela, Uruguay), *pastel* (México, Chile, España) → *tarta*

Actividad 2.

español de España	español de América
¿Cómo te llamas?	¿Cómo te llamás? (rioplatense)
Eres argentino. No tienes mucho tiempo.	Vos sos argentino. No tenés mucho tiempo.
¿Sabes conducir?	¿Sabés manejar el carro? (rioplatense)
Vete. Lárgate. Andate.	Tométela.
Dice que está enfadada.	Está enojada dice. (Andes)
Hola, amigo	Habla pe causa (Perú) (pe – pues)
¡Buenísimo!	¡Buenaso! (Perú)
Sí.	Ya. (Perú)
Oye, espera un minuto te lo explico.	Oye, aguanta el carro, te voy a explicar.
No importa.	Ai se va. (México)
¡Camarero! ¿Qué tapas tenéis?	¡Mesero! ¿Qué antojitos tienen? (México)
Hoy he estado en la facultad. ¿Qué has dicho?	Hoy estuve en la facultad. ¿Qué dijiste?
Dentro de cinco minutos estoy ahí.	En cinco minutos estoy allá.
Me dijo que fuera.	Me dijo que vaya.
¡Ánimate! ¡Vamos!	¡Ándale!
¿Crees que es demasiado tarde?	¿Crees que sea demasiado tarde?
Tu apartamento es bonito.	Tu departamento está lindo.
¿Qué prefieres: la piscina o la playa?	¿Qué prefieres: la alberca o la playa?
Date prisa, que no quiero llegar tarde.	Apúrate, que no quiero demorarme.
Acabo de llegar.	Recién llegué.
Hala, vamos.	Órale. Ándale. (México)
Qué bueno. Estupendo.	Qué padre.
¿Cómo?	¿Mande? (México)
¿Charlamos?	¿Platicamos? (México)
Ahora mismo / dentro de poco tiempo / hace poco tiempo.	Ahorita. (México)

2.4 Propuesta 6 - ¿Hablas Spanglish?

nivel: B1-C1

destrezas: comprensión lectora y expresión oral y escrita

objetivos: ampliar el léxico, transmitir conocimientos culturales, formular opinión, argumentar

organización: en parejas / toda la clase / individualmente

desarrollo de la actividad⁶:

⁶ La idea fue tomada de del Río Hernández, Myriam y Villarrubia Zúñiga, Marisol.

1. Se introduce el tema con la ayuda de algunas fotos y expresiones. Los alumnos deben tratar de explicar el fenómeno (pueden trabajar en parejas).
2. Los alumnos reciben varias preguntas. Para comentarlas, leen un texto sobre el Spanglish (Prisma Cultura, 2011).
3. Los alumnos reciben diálogos en Spanglish que están desordenados. Deben ordenarlos y después, comentar los fenómenos que se pueden observar en las conversaciones (Villarubia Zuñiga).
4. En otro ejercicio deben relacionar algunas palabras usadas en Spanglish con su interpretación y su significado en español (Redondo Arjones, 2013)
5. Al final, los alumnos inician un debate en cuanto al fenómeno del Spanglish.

Actividad 1.

Mira estos ejemplos de un fenómeno e intenta explicar en qué consiste.



Actividad 2.

¿Has oído ya del fenómeno del Spanglish?

Con tu compañero comenta las posibles respuestas a las siguientes preguntas. Leyendo el texto comprueba tus respuestas y comenta tu opinión sobre el Spanglish.

¿Qué sabes del fenómeno del Spanglish?

¿Cuántas y qué tipo de personas lo hablan, según tu opinión?

¿En qué países y zonas lo podemos escuchar?

¿En qué áreas / medios de comunicación crees que podemos encontrarnos con el Spanglish?

¿Cuántos tipos del Spanglish crees que existen?

El Spanglish es un fenómeno lingüístico que consiste en la fusión del español con el inglés y que nació de la necesidad de comunicarse de los primeros inmigrantes hispanos que llegaron a los Estados Unidos. No sólo intercambia palabras en inglés y español, sino que también afecta a la morfología y la sintaxis. Se utiliza en el ámbito cultural, informático o tecnológico. También podemos distinguir entre el Spanglish hablado por los mexicanos en Texas (chicano), el hablado por los portorriqueños de Nueva York o el hablado por los cubanos en Miami.

Hoy cerca de 40 millones de hispanos en Estados Unidos lo hablan, lo que representa el 8% de la población de habla hispana en el mundo. Se escucha en las calles, en los medios de comunicación, en la música, en los programas infantiles, se lee en anuncios publicitarios, revistas, diccionarios e incluso literatura (existe ya la traducción de Don Quijote al Spanglish).

Aunque algunos estudiosos ven el Spanglish como una invasión del español por parte del inglés y una amenaza para la cultura hispánica, otros valoran su gran creatividad lingüística y lo consideran el reflejo de una nueva identidad.

Actividad 3.

Los siguientes diálogos en Spanglish están desordenados. Intenta ordenarlos (Villarubia Zúñiga)

Diálogo 1

Mark: – *Sí, I know. Siempre hay problemas parqueando in el área at this time.*

Anita: – *-Todo bien. Pero tuve problemas parqueando my car this morning.*

Anita: – *Hola, good morning, ¿cómo estás?*

Mark: – *Fine, ¿y tú?*

Diálogo 2

Mike: – *Ok. Entonces abí nos wachamos my darling.*

Maria: – *Of course, pasas a mi house por mí.*

Mike: – *Qué onda, ¿entonces qué? ¿Te wacho en la party? Recuerda que es no cover.*

Diálogo 3

Ana: – *Yeah, pero quedó supercool.*

Carlos: – *Hey, Ana, préstame tu cellphone.*

Carlos: – *Ya veo por qué, te gastaste toda la money en lookearlo.*

Ana: – *No way! No tengo carga, honey.*

Actividad 4.

¿Sabes qué significan estas palabras /expresiones /frases? Intenta relacionarlas con su significado en español.

spanglish	español
Tengo un appointment.	Te llamo luego (te llamaré de vuelta).
Se deliveran grocerías.	Ir de compras al centro comercial.
Parquear el carro.	Quiero almorzar.
Voy a la marqueta.	Pasar la aspiradora.
Mopear el suelo.	Hagamos un negocio.
Agrió. Hay que frizar la comida.	Estacionar el coche.
Quiero lonchar.	Vamos al cine.
Vamos a chequear el buzón.	Tengo una cita.
Te llamo pa' tras.	Estoy de acuerdo, hay que congelar la comida.
Hagamos un deal.	Voy al mercado.
Vamos a las movies.	Se envía la compra a domicilio.

Ir de shopping al mall.	Vamos a revisar el buzón.
Vacunar la carpeta.	Fregar el suelo.

Actividad 5.

Formad dos grupos. Vamos a hacer un debate a favor o en contra del Spanglish. El grupo A estará a favor, el grupo B en contra. Debéis argumentar y defender vuestra opinión. Podéis usar las siguientes fórmulas para expresar vuestra opinión:

En primer lugar, En segundo lugar, Por último, Para concluir, En resumen...

Por un lado, Por otro lado, Por una parte, Por otra parte...

Además

De todas maneras

Sin embargo, A pesar de todo

Con respecto a, En cuanto a

(No) Creo que, (No) Pienso que, A mi juicio, En mi opinión

Estoy a favor de, Estoy en contra de

Preguntas de ayuda:

¿El Spanglish empobrece o enriquece el español y el inglés? ¿Es bueno o es malo? ¿Por qué? ¿Qué papel / influencia tiene desde el punto de vista comunicativo y sociocultural?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AL-LÉS, Guida (2006): Juegos para la educación intercultural, disponible en: <https://recursosdidactics.files.wordpress.com/2007/10/integracion-exclusion-rechazo-prejuicios.pdf>, fecha de acceso: 15 de julio de 2015.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2002), "El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés", Pérez Gutiérrez, Manuel - Coloma Maestre, José (eds.), El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Murcia, 2-5 de octubre de 2002, Madrid, ASELE, 130-140., disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0130.pdf, fecha de acceso: 1 de julio de 2015.

(2003) CARABELA 54. La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera, Madrid, SGEL.

GASSÓ, María José (2009), "El voseo rioplatense en la clase de español", Suplementos Marcoele, 9 (V Encuentro brasileño de profesores de español), disponible en: <http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>, fecha de acceso: 1 de julio de 2015.

GÓMEZ MEDINA, Juliana (2013), Ideas y creencias en la selección de muestras de variante y contenidos socioculturales en los manuales de E/LE, Máster en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Contextos Multilingües e Internacionales, edición 2011-2013., disponible en:

- http://www.diss.fuberlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs_derivate_000000002627/Tesis_Gxmez_Medina.pdf, fecha de acceso: 1 de julio de 2015.
- HOLLÓ, Dorottya (2008), *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*, Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Resumen del Informe 2013 “El español: una lengua viva”,
http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/diae-resumen-datos-2013.htm, fecha de acceso: 10 de julio de 2015.
- LÁZÁR, Ildikó (2006), *33 kulturális játék a nyelvórán*, Budapest, OPKM-ECML.
- LOBATO BENEYTO (2013), Tamara, “Estereotipos, clichés y competencia intercultural. Propuestas para el aula de ELE/L2”, Rodríguez García, Oscar - Manuel Alba Pastor, José Manuel (eds.), *Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE. El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos educativos*. Bruselas, 18 y 19 de octubre de 2013, Bruselas, Instituto Cervantes de Bruselas, 91-105, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/09_lobato.pdf, fecha de consulta: 14 de junio de 2015.
- LUDWIG, Katarina - KOCHEMS, Judit - GAUWEILER, Sophia - SCHMIDT, Rika (2013), “Variedades del español en América Latina”, en *Rediris*, diciembre de 2013, disponible en:
<http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d5054292/VARIEDADES%20DEL%20ESPA%C3%91OL%20DE%20AM%C3%89RICA.pdf>, fecha de acceso: 28 de junio de 2015.
- MIQUEL, Lourdes – SANS, Neus, “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *Cable*, 1992, lugar de acceso: *redELE*, marzo de 2004, p. 4.
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material%20RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9, (fecha de acceso: 10 de julio de 2015).
- MAS ÁLVAREZ, Inmaculada (2014), “Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera”, *redELE*, núm 26., año 2014. disponible en:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_06Inmaculada%20Mas%20%C3%81lvarez.pdf?documentId=0901e72b81946da7, fecha de acceso: 15 de julio de 2015.
- MORENO, Concha - GARCÍA NARANJO, Josefa – GARCÍA PIMENTEL, Mª Rosa - HIERRO MONTOSA, Antonio José (1999), *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid, SGEL.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (dir. y coord.) (2013), *El español: una lengua viva. Informe 2013*, Edición Instituto Cervantes, Departamento de Comunicación Digital, Instituto Cervantes.
- PALACIOS ALCAINE, Azucena: *Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa*, disponible en:
https://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/UIMP.pdf, fecha de acceso: 1 de julio de 2015.

REDONDO ARJONES, Estrella A. (2013), Spanglish, rutaEle, disponible en:
http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2013/05/R4_CULTURA_Spanglish_ER_B2.pdf.

RÍO HERNÁNDEZ, Myriam: "Spanglish: vocabulario, artículo y debate", *Todoele.net*,
http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=12&Actividad_id=588, fecha de acceso: 12 de julio de 2015.

SIMIGNÉ FENYŐ, Sarolta – CSETNEKI, Sándorné - KEGYESNÉ SZEKERES, Erika (2010),
Az interkulturalitás aspektusai, Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó.

VILLARRUBIA ZÚÑIGA (2011), Marisol, El Spanglish. ¿Lo wachamos, my darling?, *marcoELE, Revista Didáctica ELE*, núm. 12., disponible en:
<http://marcoele.com/descargas/12/villarrubia-spanglish.pdf>, fecha de acceso: 12 de julio de 2015.

SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2006), Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L, Madrid, Arco/Libros.

Video *Coca Cola: Para todos*,
https://www.youtube.com/watch?v=MaTjCil8SxU&feature=Playlist&p=84D51B4269A98468&playnext=%201&playnext_from=PL&index=22.

Video *Mafalda: Tenemos una hija que ya va a la escuela*,
<https://www.youtube.com/watch?v=n4tWEkt-1oU>

OTROS MATERIALES DE APOYO

Prisma Cultura, Zona hispana, Edinumen, Unidad 1., Boletín, noviembre de 2011

Spanglish escrito en USA. Un ejemplo, la revista LATINA,

http://www.cuadernos cervantes.com/art_49_latina.html

Spanish in the world, <http://www.spanish-in-the-world.net/>

Diccionario de términos en español por países, <http://www.tubabel.com/>

Kuzmicheva, Irina, Elsa y Fred, <http://marcoele.com/descargas/10/kuzmicheva-elsa-fred.pdf>

www.todoele.net

www.americanismos.com

www.profedecele.es

<http://lab.chass.utoronto.ca/rescentre/spanish/>

<http://www.europapress.es/chance/cineymusica/noticia-estereotipos-latinos-interpretan-hollywood-20130829134541.html>

<http://sharepoint.mvla.net/teachers/Antoniom/Spanish%20IV%20AP/Documents/Temas%20Contemporaneos/Estereotipos%20Sobre%20los%20Latinos.pdf>

<https://elencuentrodeculturas.wordpress.com/>

<http://didacticele.blogspot.hu/>

www.cuadernointercultural.com

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE TÉCNICAS, MÉTODOS, ACTIVIDADES¹

VERONIKA PRAEFORT²

Universidad de Szeged, Departamento de Estudios Hispánicos

Resumen. En este artículo examinamos cuáles son los principales problemas de aprendizaje que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, enfocando especialmente en la dislexia. Abordamos las posibilidades que se nos ofrecen en el aula de lengua para facilitar el desarrollo de los alumnos disléxicos.

Palabras Clave: dificultades de aprendizaje, dislexia, estrategias multisensoriales, técnicas de apoyo

Abstract. In this article we examine the main learning problems that hinder the teaching and learning process of foreign languages, focusing especially on dyslexia. We approach the possibilities that are offered in the language classroom to facilitate the development of dyslexic students.

Keywords: learning difficulties, dyslexia, multisensory strategies, support approaches

¿Quién no se ha encontrado alguna vez con alumnos que tengan problemas de concentración cuando leen o escriben, fallen en la memoria inmediata, interpreten mal la información, por su falta de comprensión de conceptos abstractos y porque leen mal, muestren dificultades en organizar el espacio, sus materiales de trabajo, sus pensamientos al escribir o al hablar, no logren planificar su tiempo, terminar a tiempo sus tareas, trabajen con lentitud y no se adapten a ambientes nuevos, no funcionen sus habilidades sociales, se cansen rápido, finalmente eviten leer, escribir y se bloqueen emocionalmente, muestren dificultades en recordar nombres de personas, objetos, lugares, tengan problemas con el procesamiento de serial, lógico (días, meses, números), tengan problemas en la orientación espacial, comprendan difícilmente los conceptos lingüísticos, se sientan frustrados, angustiados y, como consecuencia, muestren problemas psíquicos y de conducta?

Cada vez son más entre nuestros alumnos los que presentan alguno o varios de los problemas anteriores, de ahí que nos surja la idea de ocuparnos de las dificultades de aprendizaje, sus consecuencias, sus manifestaciones en las clases de español como lengua extranjera y buscar los recursos, ideas, posibilidades para ofrecer ayuda a estos aprendientes. Viendo que no se trata

¹ El trabajo se presentó en la Primera Jornada Didáctica de Szeged (26 de septiembre de 2015).

² Profesora de idiomas en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged. Examinadora en exámenes de lengua del Centro de Aprendizaje Avanzado de Idiomas (ORIGO ITK, Hungría) y del Consorcio Europeo para el Certificado en Lenguas Modernas (ECL). Lectora de un diccionario húngaro-español publicado por la editorial GRIMM. Su interés se enfoca en la adquisición de la gramática del español LE y en el desarrollo de las destrezas lingüísticas y comunicativas en una clase inclusiva.

de casos esporádicos, ya no podemos dejar de lado la necesidad de que los profesores de español reciban alguna orientación sobre las posibles respuestas a estos retos.

¿Qué son los problemas de aprendizaje?

Son trastornos que afectan la capacidad de entender o usar el lenguaje tanto hablado como escrito, hacer operaciones matemáticas, coordinar los movimientos o dirigir la atención. Sin embargo, el problema de aprendizaje no es sino un término general que describe problemas del aprendizaje específicos que pueden causar que una persona tenga dificultades aprendiendo y utilizando ciertas destrezas, tales como la lectura, la ortografía, las matemáticas, escuchar, hablar y razonar, lo cual la lleva muchas veces a un fracaso escolar.

“Dificultades específicas de aprendizaje (DEA): término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones en uno o más de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo aritmético con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar.” (MECD 2012)

Como vemos, estas dificultades pueden ser de diferente índole, por lo tanto, pueden afectar a diversas áreas. Así, puede ser que se presenten diferentes señales, las cuales pueden variar entre personas. Asimismo, se distinguen diferentes tipos de problemas de aprendizaje: dislexia, disgrafía, discalculia, discapacidades en la memoria y en el procesamiento auditivo, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad –TDHA (ADHD)–, para sólo mencionar los más frecuentes.

¿Qué no es la dislexia?

No es una enfermedad, por lo tanto no desaparecerá, el disléxico tiene que convivir con esa diferencia a lo largo de su vida.

No es una falta de interés o motivación, no se trata de la pereza del alumno, éstas son más bien consecuencias de esta dificultad de aprendizaje.

No es una discapacidad sensorial, el problema está en el procesamiento de las informaciones que llegan al cerebro.

No depende de la inteligencia, a pesar del rendimiento escolar inferior a lo esperado, las personas con dislexia suelen mostrar un coeficiente intelectual normal o más alto.

Entonces, ¿qué es la dislexia?

“Dislexia: trastorno específico del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) interfiriendo en el rendimiento académico con un retraso lector de al menos 2 años. Suele ir acompañado de problemas en la escritura. Es un trastorno resistente a la intervención y no puede ser explicado por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o factores socioculturales.” (MECD 2012)

Es una alteración hereditaria o evolutiva, que dificulta la codificación lingüística, debido a una percepción y procesamiento de información diferentes. Puede presentar una escala de diferencias individuales, uno o varios síntomas al mismo tiempo.

¡Es una particular manera de percibir el mundo!

Para leer también se necesita el procesamiento fonológico, durante el cual el lector tiene que transformar la información visual de la escritura en sonidos del lenguaje, es decir, reconstruir los grafemas en los correspondientes fonemas. Para lograr esto, debe primero tomar conciencia de la estructura fonológica de la palabra, después, debe darse cuenta de la ortografía (secuencia de las letras en la página) que representa esta fonología.

Exámenes de resonancia magnética han demostrado que en el caso de personas con dislexia hay menor activación en las zonas cerebrales donde se lleva a cabo el procesamiento del lenguaje, en el hemisferio cerebral izquierdo, mientras el paciente hace tareas de lectura. Mientras tanto, se presenta más actividad en el hemisferio derecho, responsable del pensamiento global, pensamiento creativo, las actividades artísticas, de la percepción visual y espacial, y más ligado a la intuición y a los sentimientos.

Son muchas las habilidades de los disléxicos:

1. Tienen pensamiento holístico.
2. Son altamente conscientes de su entorno.
3. Tienen una curiosidad natural por saber cómo funcionan las cosas.
4. Piensan más con imágenes que con palabras.
5. Son altamente intuitivos y perspicaces.
6. Piensan y perciben de una manera multidimensional (usando todos los sentidos).
7. Tienen una gran imaginación.
8. Pueden experimentar las ideas como realidades.

Y muchas veces:

9. Tienen una inteligencia más alta que la normal.
10. Tienen extraordinarias habilidades creativas.

Sin embargo, tienen que enfrentarse con una serie de dificultades en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como:

- a) procesar las informaciones auditivas y visuales,
- b) percibir la construcción de las oraciones,
- c) comprender la relación entre la pronunciación y la ortografía,
- d) seguir las regularidades de la formación de palabras,
- e) percibir las diferencias y semejanzas entre la gramática y el léxico de la lengua materna y la lengua extranjera,
- f) y, como consecuencia, progreso lento, necesidad de más ejercicios.

Las dificultades afectan no sólo a la comprensión lectora y la expresión escrita, sino a cada destreza en el aprendizaje de lenguas:

- o La lectura: en el reconocimiento de las palabras, la velocidad de lectura, en el reconocimiento de la correspondencia grafema-fonema.
- o La expresión escrita: en la selección del vocabulario, en la gramática, la sintaxis, la ortografía, la puntuación.

- La comprensión auditiva: dificultades en la percepción de la diferencia entre sonidos, asociación de letras con sonidos.
- La expresión oral: dificultades para procesar diferentes tipos de elementos lingüísticos (vocabulario, gramática, pronunciación) simultáneamente.

¿Qué posibilidades se nos ofrecen en la enseñanza y aprendizaje de lenguas?

Ante todo, hay que diagnosticar pronto el problema para poder ofrecer la ayuda adecuada. La práctica suele ser la exención total de la evaluación, la exención de la evaluación de trabajos escritos o la exención de la evaluación de la ortografía. También podemos darles a los alumnos más tiempo en caso de tareas escritas y ofrecer condiciones especiales en los exámenes y pruebas. Podemos introducir en la clase técnicas y métodos que ayuden a nuestros alumnos.

Existen diferentes técnicas para apoyar el desarrollo de la ortografía, por ejemplo, el alumno puede escribir con lápiz para poder borrar y corregir las faltas o EN EL VOCABULARIO PODEMOS UTILIZAR LETRAS MAYÚSCULAS DE IMPRENTA, que se memorizan como imágenes y no como letras. Además, para desarrollar la destreza lectora, podemos

- utilizar textos menos extensos, considerando siempre la gradualidad,
- utilizar técnicas de lectura diferentes como la lectura de espiguelo para tener una idea global, el escaneo para tener información específica, la lectura secuencial para leerlo todo y la lectura intensiva para analizar el texto,
- utilizar la técnica de identificar y subrayar palabras clave de un enunciado o texto,
- hacer resúmenes y tomar apuntes utilizando diferentes colores e imágenes para estimular la memoria y resaltar conceptos importantes,
- elaborar fichas de estudio, donde escribirán por una cara la pregunta y por otra la respuesta,
- apoyar con imágenes el contenido de los textos,
- prestar atención a la preparación para la lectura,
- utilizar **mapas mentales** (Gyarmathy 2001) sobre los textos (para enseñar vocabulario, gramática, entender textos, procesar la lectura). Entre sus ventajas podemos mencionar que se basa en la asociación, por lo tanto, hay que escribir menos. Además, facilita la comprensión a los disléxicos que utilizan más el pensamiento global. Como contiene imágenes y escritura, requiere el uso de ambos hemisferios cerebrales.

También podemos realizar cambios en la presentación de textos (Imrén – Kálmos 2011), por ejemplo:

- utilizar fuentes más simples (Verdana, Arial, Comic Sans, OpenDyslexic, Century Gothic),
- escribir con letras de tamaño 14 o 16,
- escribir a espacio interlineado medio (1.5),
- utilizar un contraste entre letra y fondo menos elevado: texto negro contra fondo claro pero no blanco,
- ajustar el texto a la izquierda, dejarlo espacioso,
- utilizar fondo de color o/y letras de color,
- **UTILIZAR DIFERENTES COLORES PARA INDICAR LAS VOCALES Y LAS CONSONANTES EN EL VOCABULARIO,**
- apoyarse en la división silábica: **ES-CRI-BI-MOS, COM-PREN-DER.**

A continuación, se ofrecen diferentes actividades que aprovechan las técnicas mencionadas en la enseñanza de ELE con alumnos que tienen algunos de los problemas aquí presentados.

Desarrollo de la memoria a corto plazo

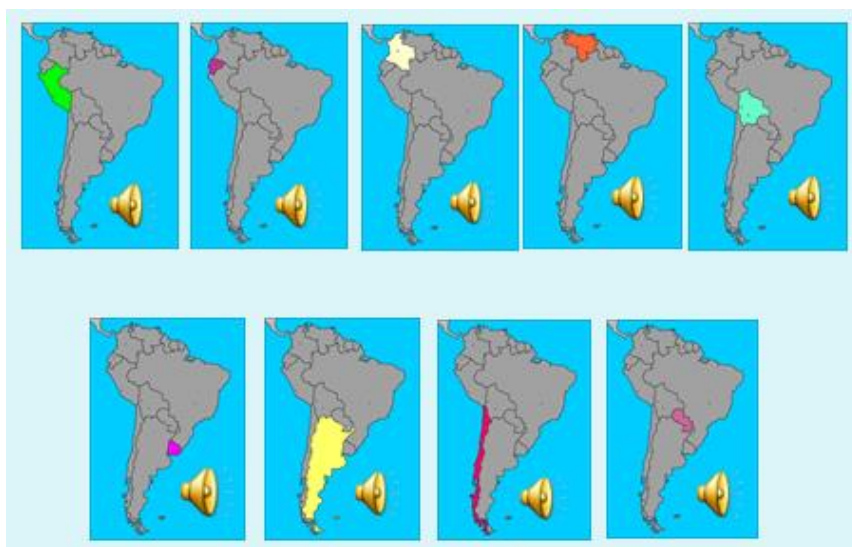
1. **Mira las palabras destacadas, memorízalas y subráyalas en la siguiente lista.** (Actividad para desarrollar la memoria visual)

quién, cuándo

guitarra, **quién**, lápiz, llamar, **cuándo**, cómo, **qué**, **quién**, salir, estudiar, carta, **cuándo**, cinco, mesa, **cuándo**, **dónde**, **qué**, **quién**, madre, digo, **cuándo**, perro, silla, universidad, **cuándo**, tengo, bolígrafo, **quién**, hay, palabra, estudiante, **cuándo**, quiero, **quién**, **dónde**, **cuándo**, querido, **quién**, pequeño, grande, **cuándo**, cómo, **dándole**, tiene, quieres, **qué**, **quién**, ladrón, escuela, **cuándo**, que

2. **¿Qué palabra falta?** (Actividad multisensorial para ejercitar y reforzar la memoria a corto plazo)
 - a) Se escucha una lista de países, mientras se ven las siluetas de cada país. Tarea: decir cuál es el país que no se menciona en la segunda enumeración. (Se necesita una grabación, ppt.)

Mira los mapas, **escucha** los nombres de los siguientes países hispanohablantes y **memorízalos**.



- b) Se ve una lista de países, mientras se ven también las siluetas de cada país. La tarea consiste en decir cuál es el país que no se menciona en la segunda enumeración, cuando también se escuchan los nombres de los países.

Mira los mapas y **lee** los nombres de los siguientes países hispanohablantes y **memorízalos**.



Estrategias multisensoriales para la enseñanza (Kontráné–Dóczi–Vámos–Kálmós, 2014)

Podemos utilizar las tres estrategias principales: la visual, la auditiva y la kinestésica, donde los alumnos tienen que ver, escuchar, tocar, hacer.

La estrategia de enseñanza visual enseña la materia con cualquier cosa que el alumno pueda visualizar, con tarjetas, dibujos, vídeos, fotos y diapositivas. Con este objetivo podemos usar Tarjetas de palabras que ayuden a interiorizar las relaciones fonema-grafema (por ejemplo tarjetas con los nombres de los miembros del grupo).



Diferenciación visual, percepción figura/fondo

“La segregación figura-fondo es una habilidad viso-perceptiva que nos permite detectar, diferenciar y seleccionar estímulos visuales (figura) dentro de un entorno (fondo) determinado, para así poder discriminar o diferenciar estos de forma independiente o aislada. Estos estímulos pueden ser rostros, figuras y objetos, paisajes, letras, números, etc. Digamos que es la capacidad de diferenciar estímulos relevantes de estímulos irrelevantes. La figura y el fondo y sus relaciones son una presencia importante desde el punto de vista visual y expresivo en las imágenes.” (Cornago, 15-09-2015)

3. **Busca palabras (muebles del hogar) en la siguiente cadena de letras**
(Actividad de diferenciación visual de figura/fondo, percepción figura/fondo, segmentación, desarrollo de la conciencia morfológica, conciencia léxica)

lskdjfm esalsajdfghsillónuehrgerhvbieubañerazgdfjgnhsofázergvfieurgfbca
maisuedfrhgzrgisualfombrazzhlds f jfrigoríficohdfhvhdjjestanteríajjéolkjhlá
mparaeufgvbkwgvhblavadorasdfhvbskdjhfvbkjyhcbvarmariosdhfvksdhfbvk
dhhornottksjd huzthg f espejojd hfvkjk kvchhvoi hh

Desarrollo del análisis visual, la memoria, desarrollo de la concentración

4. **Colorea/subraya las palabras que no se escriben con “g” sino con “j” en la siguiente lista de palabras.** (Actividad para desarrollar del análisis visual, la memoria, desarrollo de la concentración)

eje, jaleo, coger, coja, tarjeta, agenda, ventaja, hoja, rígido, ojea, inteligente, agitar, ejercicio, ojera, gente, espejo, junto, ingeniero, gerente, ajo, tejado, gitano, bajo, corregir, corrijo, elegir, elige, dijo, junta, rige, diriges, gesto, adjunto, jàrabe, ingenioso, Jacobo, jornada, ojo

5. ¡**Observa** las palabras y busca la **diferente** en su **pronunciación**!

C

casa, cosa, vaca, poco, acero, Cuba

casa, cosa, vaca, poco, **acero**, Cuba

G

girafa, gol, tigre, guapo, yogur, papagayo

girafa, gol, tigre, guapo, yogur, papagayo

Uso de la enseñanza auditiva

La estrategia de enseñanza auditiva utiliza todo tipo de materiales sonoros, como grabaciones, vídeos, canciones.

6. ¡Busca la palabra intrusa! ¡**Escucha** las palabras y busca la **diferente** en su **ortografía**!

guitarra, tigre, tango, Paraguay, negro, largo

cebra, silencio, Valencia, cero, gracias, **azúcar**

bandeja, dibujo, **inteligente**, naranja, jamón, José

7. ¡**Escucha** las palabras y busca la **diferente** en su **acento**!

adiós, **amarillo**, Andrés, animal, autobús, tenedor

círculo, helicóptero, intérprete, **inteligente**, México, número

8. ¡**Observa** las imágenes, **escucha** las palabras y busca la **diferente** en su **ortografía**!



coche, azúcar, biblioteca, chocolate,
mosquito, cuchara

coche, azúcar, biblioteca, chocolate, **mosquito**, cuchara

La estrategia quinestésica se caracteriza por utilizar el tacto y el movimiento para absorber el material. Podemos usar letras o palabras cortadas de papel de lija o de cualquier otro material rugoso.

9. Desarrollar la concentración y practicar los números

Los alumnos van contando en voz alta

- a) en húngaro, pero cada tercer número lo dicen en español: egy, *kettő*, tres, *négy*, öt, seis...
- b) en español y aplauden para cada tercero.

Herramientas y materiales

Podemos usar tarjetas de palabras que ayuden a interiorizar las relaciones fonema-grafema

Migu <u>e</u> l
Ra <u>q</u> u <u>e</u> l

Gramática en colores

Podemos introducir y practicar los numerales con la ayuda de los colores, como se ve abajo.

$$10 + 6 = 16$$

diez y seis son dieciséis

dieciséis

10. Construye oraciones con los elementos dados. (Utilizamos diferentes colores para indicar las partes de la oración (Sarkadi-Kálmos, 2011). Se necesitan fichas con las palabras necesarias según se especifica en la siguiente tabla.)

quién, qué	sujeto	azul
qué hace	predicado	rojo
a quién, qué	objeto directo	amarillo
a quién/qué	objeto indirecto	naranja
dónde	complemento de lugar	verde claro
cuándo	complemento de tiempo	verde oscuro
cómo	complemento de modo	color rosa
qué	atributo	blanco

1. Ella va a casa cada semana en tren.
2. María trabaja en una tienda con su amiga desde julio.
3. Tú me lees un libro interesante por la noche.
4. Nosotros estudiamos español en la universidad este año con un profesor argentino.
5. Yo le escribo una carta larga desde Barcelona.
6. Ellos nos explican bien las matemáticas.
7. Pedro siempre tiene un coche nuevo.
8. Los martes Juan y José comen en un restaurante chino.
9. Mi madre vive felizmente en un pueblo pequeño.

11. Practicando lugar de los pronombres átonos en los modos indicativo e imperativo con colores. (Se necesitan fichas de diferentes colores con los elementos siguientes: verbos en las formas necesarias, pronombres y otros elementos necesarios.)

- a) Compone las frases siguientes utilizando las fichas de color.
- b) Transforma las frases en imperativo. ¡Fíjate en el lugar de los pronombres átonos!

c) Sustituye el objeto directo por un pronombre. ¡Cuidado con las tildes!
Ejemplo: Me pasas la sal. → Pásame la sal. → Pásamela.

1. Me dices la verdad.
2. Nos explicáis la regla.
3. Le da el bolígrafo.
4. Escucháis música.
5. Les mandas muchos mensajes.
6. Leéis el libro.

qué hace	predicado	rojo
a quién, qué	objeto directo	amarillo
a quién/qué	objeto indirecto	naranja

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, Junta de Andalucía Consejería de Educación Dirección General de Participación e Innovación Educativa, disponible en:

<http://www.dislexiajaen.es/descargas/manual-dislexia-junta-andalucia.pdf>, fecha de consulta: 10 de julio de 2015.

La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, COLECCIÓN EURYDICE ESPAÑA-REDIE, 2012, disponible en: http://www.asandis.org/doc/la-atencion-al-alumnado-con-dislexia_MECD.pdf, fecha de consulta: 24 de mayo de 2015.

CORNAGO, Anabel, Desarrollo de la integración visual, disponible en: <https://es.scribd.com/doc/44387564/CAPITULO-O-Integracion-visual-introduccion>, fecha de consulta: 15 de septiembre de 2015.

GYARMATHY, Éva (2001), «Gondolatok térképe», *TaniTani*, 18-19, 108-115, [en línea]: disponible en: <http://www.diszlexia.hu/mindmaptani.pdf>, fecha de consulta: 24 de julio de 2015.

GYARMATHY, Éva (2007), *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*, Budapest, Lélekben Otthon Kiadó.

IMRÉNÉ SARKADI Ágnes, KÁLMOS Borbála (2011), *Diszlexia és nyelvtanítás*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, disponible en: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/diszlexia_es_nyelvtanitas/index.html, fecha de consulta: 17 de agosto de 2015.

KORMOS Judit és MIKÓ A. (2010), “Diszlexia és az idegen-nyelvtanulás folyamata”, en Kormos Judit és Csizér Kata (szerk.): Idegennyelv-elsajátítás és részképesség zavarok, Budapest Eötvös Kiadó, 49-77.

KORMOS, Judit, SARKADI, Ágnes és KÁLMOS, Borbála (2010), Idegennyelv-elsajátítás és részképesség zavarok, Eötvös Kiadó, Budapest.

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit, DÓCZI-VÁMOS Gabriella, KÁLMOS Borbála (2014), Tanítsunk nyelvet másképpen –de hogyan? Diszlexiával angolul, IATEFL –Akadémia Kiadó.

LARRY B. Silver, M.D. (2001), ¿Qué son las discapacidades de aprendizaje?, disponible en: <http://www.ldonline.org/article/5745>, fecha de consulta: 17 de julio de 2015.

OLTRA ABARCA, Vicente (1999), “Dislexia: Información, Diagnóstico y Tratamiento de la Dislexia”, [artículo publicado en 1999], disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/>, fecha de consulta: 24 de agosto de 2015.

REBOLLO; M. A. y RODRÍGUEZ, S. (2006), “El aprendizaje y sus dificultades”, Revista de Neurología, 42/2 [REV NEUROL 2006; 42 (Supl. 2): S139-S142, en línea], disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/sec-academica/asignaturas/aprendizaje/El%20aprendizaje.pdf>, fecha de consulta: 24 de julio de 2015.

TÁNCZOS Judit (2008), Nyelvtanulás és diszlexia. Módszerek a tanulási zavarral küszködők idegennyelv tanításához, Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó.

FEDIS [Feredación Española de dislexia]: Web donde se puede encontrar información en español sobre la dislexia: <http://fedis.org/>

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ALUMNOS CON DISLEXIA

<http://www.cuadernointercultural.com/trabajar-con-alumnos-dislexicos/>

<http://ptyalcantabria.wordpress.com/dislexia/actividades-para-trabajar-dislexia/>

<http://www.ladislexia.net>

http://www.ehowenespanol.com/estrategias-multisensoriales-ensenanza-info_97216/

<http://es.scribd.com/doc/44387564/CAPITULO-O-Integracion-visual-introduccion>

<http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2011/09/14/203179.php>

<http://asomateamimundomasalladelaspalabras.blogspot.hu/2013/02/picasa-material-para-dislexia.html>

<http://lat.dyslexia.com/>

<http://esely.elte.hu/diszlexia/feladatok.shtml>

<http://www.dislecan.es/whatdislexia.html>

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA PARA PROFESORES DE ELE: VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y USO DE LAS TIC¹

NARCISO M. CONTRERAS IZQUIERDO²

Universidad de Jaén, Departamento de Filología Española

Resumen. En la última mitad de siglo hemos asistido a una evolución en las tendencias teóricas y metodológicas en la enseñanza de lenguas. Mientras que la tradición anterior se sustentaba en la enseñanza explícita de la estructura gramatical de la lengua (el sistema), las nuevas orientaciones se basan en una concepción centrada en la competencia comunicativa (el uso), planteando el tratamiento de elementos como el contexto, las intenciones comunicativas y los elementos pragmáticos del discurso.

En este nuevo marco teórico, orientado al uso más que al sistema, se concede una gran importancia a la variación lingüística, ya que dicho uso lingüístico está determinado por factores como la procedencia geográfica y el grupo social de los interlocutores, así como por la situación en la que se desarrolla la interacción comunicativa.

En este sentido, podemos y debemos aprovechar las aportaciones de la Gramática Cognitiva, la cual, presentando una concepción de la gramática como un “ente lógico” y manteniendo el vínculo indisoluble entre forma y significado, se muestra muy útil para explicar tanto el valor básico de los elementos gramaticales como el valor de los distintos usos discursivos.

Este cambio en el paradigma teórico conlleva igualmente una evolución metodológica en el campo de la enseñanza de lenguas, y así la explicación y el estudio teórico de estructuras gramaticales son sustituidos por la presentación y la práctica de la gramática en determinados contextos de uso, lo que implica incluir la gramática siempre en situaciones significativas de interacción comunicativa, oral o escrita.

Del mismo modo, en el ámbito metodológico, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas de gran ayuda para que el docente propicie el desarrollo de la motivación y la autonomía del alumno, así como para establecer la relación entre el trabajo en el aula y la realidad fuera de ella.

Por lo tanto, en este trabajo nos proponemos presentar las principales tendencias metodológicas de los nuevos enfoques comunicativos y de la Gramática Cognitiva, centrándonos en el tema del tratamiento de la variación lingüística del español en el aula de ELE a través de los materiales y recursos que ponen a nuestra disposición las TIC en la actualidad.

Palabras Clave: Formación de profesores de ELE, Gramática para ELE, lingüística cognitiva, metodología comunicativa, variación lingüística, herramientas TIC.

Abstract. In the last half century we have witnessed an evolution in theoretical and methodological trends in language teaching. While the earlier tradition was based on the explicit teaching of the grammatical structure of language (the system), the new orientations are based on a conception centered on communicative competence (use), advocating the treatment of elements such as the communicative context, the communicative intentions and the pragmatic elements of the message.

¹ El trabajo fue presentado en la Segunda Jornada Didáctica de Szeged (1 de octubre de 2016). Este trabajo ha sido elaborado en el marco de un proyecto I+D, titulado “La formación de los docentes de español para inmigrantes en diferentes contextos educativos” (referencia: EDU2013-43868-P).

² Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Jaén. Desde 2001 es profesor en la Universidad de Jaén. Actualmente es Coordinador Académico del máster oficial UJA-FUNIBER en *Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Sus principales líneas de investigación son la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, la lexicografía y la terminología, campos en los que ha publicado cerca de medio centenar de trabajos.

In this new theoretical framework, oriented to the use rather than to the system, a great importance of the linguistic variation is given, since that linguistic use is determined by elements as the geographic origin and the social group of the interlocutors, as well as by the situation where the communicative interaction develops.

In this sense, we can and should take advantage of the contributions of Cognitive Grammar, which, presenting a conception of grammar as a “logical entity” and maintaining the indissoluble link between form and meaning, is very useful to explain both the basic value of the elements as the value of different discursive uses.

This change in the theoretical paradigm also implies a methodological evolution in the field of language teaching, and thus the explanation and the theoretical study of grammatical structures are replaced by the presentation and practice of grammar in certain contexts of use, which involves including grammar always in meaningful situations of communicative, oral or written interaction.

In the same way, in the methodological scope, Information and Communication Technologies (ICT) are tools of great help to the teacher by favoring the development of the motivation and the autonomy of the student, as well as to establish the relation between the work in the classroom and reality outside of it.

Therefore, in this work we propose to present the main methodological tendencies of the new communicative approaches and of the Cognitive Grammar, focusing on the subject of the treatment of the linguistic variation of the Spanish in the classroom of SFL through the materials and resources that Make ICT available to us today.

Keywords: Teacher training of SFL, Grammar for SFL, cognitive linguistics, communicative methodology, linguistic variation, ICT tools.

1. Introducción

En los últimos cincuenta años hemos asistido a una profunda y significativa transformación en las tendencias teóricas y metodológicas en la enseñanza de lenguas. La tradición anterior anclaba sus raíces en las teorías lingüísticas abstraccionistas predominantes durante el siglo XX, fundamentalmente el estructuralismo que parte de Saussure y las teorías generativo-transformativas de Chomsky, que entendían el análisis de la lengua como la descripción de la estructura gramatical, el sistema de la lengua. De este modo, la enseñanza de lenguas consistía en la enseñanza de dicha estructura, exponiendo de forma explícita los elementos lingüísticos y sus relaciones meramente formales. Igualmente, la práctica en clase se reducía a la repetición de estructuras y a actividades de corte estructuralista.

Frente a esto, las nuevas teorías lingüísticas y metodológicas parten de una concepción de la lengua centrada en la competencia comunicativa (el uso), poniendo el foco de interés en el tratamiento de elementos como el contexto comunicativo, las intenciones comunicativas y los elementos pragmáticos del discurso.

Esta nueva orientación, centrada en el uso, concede gran relevancia a la variación lingüística, ya que dicho uso está determinado por diversos factores como la evolución histórica de las lenguas, la procedencia geográfica y el grupo social de los interlocutores, así como la situación en la que se desarrolla la interacción comunicativa.

Por lo tanto, centrándonos ahora en la evolución metodológica que todo esto representa, hemos pasado de la explicación y el estudio teórico de estructuras gramaticales a la presentación y

la práctica de la gramática en determinados contextos de uso, incluyendo siempre los elementos, formas y reglas gramaticales en situaciones significativas de interacción comunicativa, oral o escrita.

En este sentido, las novedosas aportaciones de la Gramática Cognitiva, desde una concepción de la gramática como un “ente lógico”, y manteniendo el vínculo indisoluble entre forma y significado, son muy útiles para explicar tanto el valor básico de los elementos gramaticales como el valor de los distintos usos discursivos.

Siguiendo en el ámbito metodológico, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas que pueden servir de gran ayuda al docente, ya que aportan diversas ventajas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, como pueden ser el desarrollo de la motivación y la autonomía del alumno. Igualmente, las TIC constituyen un excelente medio para establecer la relación entre el trabajo en el aula y la realidad fuera de ella, lo que propicia un aprendizaje más significativo y duradero.

De este modo, el objetivo de este trabajo es presentar las principales tendencias metodológicas de los nuevos enfoques comunicativos y de la Gramática Cognitiva, abordando el tema del tratamiento de la variación lingüística del español en el aula de ELE a través de los materiales y recursos que ponen a nuestra disposición las TIC en la actualidad.

2. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa

A lo largo del siglo XX, tanto en Europa como en Estados Unidos han existido escuelas, corrientes o grupos preocupados por la descripción y el análisis lingüístico, y que han determinado en gran modo las bases metodológicas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Para entender de forma general las teorías lingüísticas preeminentes durante todo el siglo XX debemos partir de los postulados de Saussure, quien a través de sus famosas dicotomías, oponía la *langue*, sistema abstracto de oposiciones entre elementos y variables, y *parole*, la realización concreta e individual de una expresión lingüística o un conjunto de ellas. A pesar de que el propio Saussure define la lengua como un producto social de la facultad del lenguaje, formado por un conjunto de convenciones adoptadas por el grupo social para permitir a los individuos el ejercicio de dicha facultad, estima que el objetivo de la Lingüística es el análisis de la *langue*, del sistema abstracto, lo que determina el desarrollo de las teorías estructuralistas a lo largo de todo el siglo XX. De este modo, centra el foco de interés en el estudio en la lengua (frente al habla) y en la lingüística interna (frente a la externa).

Por otro lado, la otra gran tendencia de descripción lingüística del siglo pasado hunde sus raíces en las teorías generativo-transformativas del lingüista norteamericano Noam Chomsky, que habla de *competence*: para él, el objeto de la Lingüística es la competencia de un hablante-oyente ideal perteneciente a una comunidad homogénea y que no se encuentre afectado por factores ajenos. Por lo tanto, dicha competencia se refiere al plano interno de la lengua, frente al plano de la “realización” o “actuación”, esto es, el nivel externo. La escuela generativista se interesa por los procesos que llevan al hablante a construir oraciones gramaticales; frente a esto, el uso sería simplemente un reflejo fiel de la competencia, lo que representa uno de sus axiomas básicos. Sobre la base de dicho concepto de *competence*, se establece el de “competencia lingüística”, que a grandes rasgos podríamos definir como lo que conoce un hablante para, con un número limitado de elementos (las unidades del sistema lingüístico) crear un número ilimitado de enunciados.

Estas teorías abstraccionistas sobre la condición de la lengua como sistema (conjunto de elementos relacionados entre sí a través de diversas relaciones), determinan los planteamientos metodológicos para la enseñanza de lenguas, y así, el trabajo en el aula se centra en la descripción

de dichos elementos del sistema y sus reglas de combinación para formar enunciados, reduciendo la práctica a la manipulación formal de piezas (fonemas, morfemas, sintagmas y oraciones) mediante actividades de tipo estructural.

Por todo esto, podemos decir que la Lingüística desde Saussure ha sufrido una evidente deriva hacia el estudio del sistema en abstracto, dejando fuera de la consideración lingüística los hechos del lenguaje en su contexto social, es decir, otra parte fundamental de la lengua, entendida como herramienta de comunicación social, como es la interacción de lengua y sociedad.

Es por esto por lo que a partir de mediados del siglo pasado, diversos lingüistas, convencidos de la necesidad de atender a dichos elementos para un conocimiento integral del ente social que es el lenguaje, abren la puerta a nuevas líneas de investigación que dan lugar al desarrollo de disciplinas lingüísticas, íntimamente relacionadas con otras de corte social, antropológico y psicológico, como la Sociolingüística, la Etnografía de la Comunicación, la Sociología del Lenguaje, la Geografía Lingüística, el Análisis del Discurso, la Sicolingüística o la Pragmática.

Todos estos nuevos planteamientos cristalizan en el concepto de “competencia comunicativa”, término establecido por Hymes (1971), y que a grandes rasgos es todo lo que necesita saber un hablante para comunicarse adecuadamente en una comunidad dada y las destrezas que sean necesarias para actualizarlo³. Este saber no solo incluye reglas de comunicación lingüísticas (la *competence* de Chomsky), sino también las reglas de interacción, así como las de tipo social y cultural. Como sabemos, posteriormente dicho concepto de “competencia comunicativa” ha sido objeto de atención de diversos autores, que lo han dividido en diversas “subcompetencias”, y que pueden variar en función de los planteamientos de cada autor, aunque la distinción clásica es la de Canale y Swain (1980), que discriminan cuatro tipos de competencias dentro de este concepto global:

1. La gramatical, para dominar el código lingüístico.
2. La sociolingüística, encargada de cohesionar este código con el entorno comunicativo.
3. La discursiva, que permite combinar de manera coherente formas lingüísticas y estructuras de pensamiento.
4. La estratégica, que dota al hablante de instrumentos verbales y no verbales para solventar rupturas comunicativas y los fallos del código.

Por lo tanto, a modo de resumen, estas nuevas teorías lingüísticas plantean y demuestran que el conocimiento de las unidades del sistema y el dominio de sus reglas combinatorias no es suficiente para dominar una lengua, ya que para ello hay que atender a otros aspectos importantes: pragmáticos, sociolingüísticos, culturales, funcionales o ilocutivos, discursivos o textuales, estratégicos, actitudinales... Así, “dominar una lengua”, sería conocer lo gramaticalmente correcto, pero también aquello que es apropiado en cada contexto, e igualmente aceptado socialmente, es decir, que debemos explicar tanto las reglas internas del sistema como las reglas de uso pragmático, sociolingüístico o discursivo, es decir, relacionar los aspectos formales del sistema con el contexto comunicativo.

Para ilustrar de forma práctica todo esto, veamos algunos ejemplos:

³ En palabras de Hymes (1971), se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”.

1. Situación: casa de los Rodríguez (Jaén, España), jueves, 23.00 horas. El hijo, de unos 20 años, entra en el salón muy bien arreglado:

Hijo: *¡Mamá, qué guapa estás hoy...!*

Mamá: *No te dejo el coche...*

[...]



En este microdiálogo, observamos que no sería posible comprender realmente lo que sucede sin atender a factores de tipo situacional: la hora y el día (típicos de las fiestas entre jóvenes en esa ciudad), el atuendo y aspecto del joven, su relación con la madre... Como vemos, este tipo de elementos hace que el valor locutivo del enunciado del joven (“alabanza al aspecto de la madre”), no se corresponda con el valor ilocutivo, esto es, lo que realmente quiere decir el hablante (“petición del coche”).

2. Futuro de probabilidad:



VV.AA. (2011)

Como sabemos, el futuro de probabilidad se emplea para expresar conjeturas en presente, pero solo cuando se dan ciertas circunstancias contextuales o se persiguen ciertos objetivos discursivos (ironía, humor...), como es el caso de la ilustración anterior.

3. Uso de las formas “tú/usted” para el tratamiento de segunda persona⁴:



En este caso, la elección de una u otra forma se realiza según reglas de uso socio-lingüísticas, relacionadas con normas sociales de interacción, en función de factores como las relaciones formales e informales entre los interlocutores o las intenciones comunicativas (buscar la proximidad o la distancia del receptor).

A efectos prácticos, para llevar a cabo una actividad comunicativa en el aula, presentamos una serie de recomendaciones generales:

1. Recrear situaciones reales o verosímiles de comunicación (como escribir una carta al director de un periódico, redactar un correo electrónico con una finalidad y un destinatario concretos, preparar y realizar una entrevista...), ya que esto favorece la motivación y el intercambio de información, fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.
2. Trabajar, ejemplificar y realizar ejercicios con textos completos, ya que limitarse al nivel oracional se ha demostrado insuficiente, puesto que realmente nos comunicamos mediante discursos (tanto orales como escritos), aunque la longitud de dichos discursos pueda ser muy variada, desde una palabra a una novela.
3. Emplear textos auténticos, “realia” (noticias en radio, un folleto turístico, una invitación a una celebración...), pues con esto estamos preparando al alumno para comunicarse adecuadamente en la vida real fuera del aula.
4. Presentar y trabajar registros distintos relacionados con las distintas esferas de la actividad humana, con el mismo objetivo de desarrollar la capacidad comunicativa de nuestros alumnos ante cualquier situación de la vida cotidiana.
5. Favorecer la interacción en el aula a través del trabajo en parejas y en equipos cooperativos, convenientemente organizados, potenciando así el valor didáctico del “andamiaje” (*scaffolding*).
6. Proponer actividades y tareas que propicien un uso integrado de las distintas habilidades lingüísticas de la comunicación (comprensión y expresión oral y escrita, además de la interacción), puesto que dichas habilidades o destrezas se encuentran integradas en cualquier situación comunicativa.

⁴ Imagen tomada de <https://vivoycoleando.com/2015/06/15/tuteo-por-decreto/>

3. El papel de la gramática en la adquisición de lenguas

Hija: *Papí, cuando sea grande quiero ser maestra.*

Papí: *¡Ay, mi niña ya sabe utilizar el subjuntivo!*

Hija: *¡Buaaaaa! ¡papí me ha dicho una palabra feeeeeea!*⁵



Este ejemplo, tomado de la vida real del autor, evidencia que para comunicarse adecuadamente no es necesario tener conocimientos teóricos sobre cómo funciona una lengua (describir, hablar sobre la gramática), ya que el desarrollo de las habilidades lingüísticas, y por ende el de la competencia comunicativa, es una cuestión procedimental (uso, práctica) y no conceptual (descripción).

Por este motivo, debemos diferenciar entre “gramática implícita”, que sería el conocimiento del sistema que tiene el hablante de una lengua por el hecho de usar la lengua (conocimiento que tiene la hija de nuestro ejemplo anterior y que ha adquirido mediante el uso y la interacción), y “gramática explícita”, o conocimiento que se adquiere a partir de la reflexión y categorización metalingüística que hacemos sobre el sistema lingüístico (y que lleva al padre en el ejemplo a emplear una terminología gramatical totalmente desconocida, e incluso “amenazante” para su hija).

Adaptando lo dicho a la adquisición de segundas lenguas, y desde un enfoque comunicativo, el objetivo de la clase debe ser desarrollar una gramática implícita, aunque no por ello la gramática explícita deba estar “proscrita” y “prohibida” en nuestras aulas, puesto que sirve como herramienta útil de reflexión dirigida a mejorar la gramática implícita, aunque deba emplearse de diferentes formas y grados dependiendo de la edad y las características de los aprendices.

De esta complementariedad entre conocimiento (gramática explícita) y uso (gramática implícita), surge un nuevo concepto, el de “gramática útil”, que podemos definir como los conocimientos gramaticales que intervienen en la construcción de los textos, y que ayudan a los estudiantes a expresarse y a usar la lengua con mayor eficacia y propiedad, tanto oralmente como por escrito⁶.

En esta línea de trabajo gramatical, debemos mencionar la Gramática Cognitiva (GC), nueva línea de desarrollo de los estudios gramaticales cuyo eje fundamental es la indisolubilidad de forma y significado⁷. Desde estos postulados, “la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables” (Ruiz Campillo, 2007)⁸.

Otro de los principios teóricos de la GC es que las lenguas representan los mismos hechos e ideas con perspectivas o imágenes distintas, algo que presenta unas repercusiones didácticas

⁵ Imagen tomada de <https://catalog.niddk.nih.gov>

⁶ Estos planteamientos comunicativos en la descripción gramatical en ELE están presentes, por ejemplo en la obra de Matte Bon (1992).

Igualmente, para ampliar este concepto de conocimiento explícito e implícito véase Bialystock (1978, 1991). El explícito estaría formado por las reglas y estructuras de la LE analizadas y organizadas conscientemente en un sistema por el alumno, mientras que el implícito, de naturaleza intuitiva o subconsciente, es el que subyace en el uso espontáneo de la lengua, hablada o escrita. Este último no es accesible conscientemente, lo que explica que un hablante nativo pueda usar correctamente una estructura pero no pueda explicar por qué la ha seleccionado y empleado.

⁷ Los postulados de la GC han sido establecidos fundamentalmente por Lakoff (1987) y Langacker (1987, 1990, 1991, 2000, 2008). Más concretamente, para el español, también recomendamos Castañeda (1997), Cuenca y Hilferthy (1999) y López García (2004, 2005).


⁸ Del mismo modo, Cuenca y Hilferthy (1999) señalan una de las hipótesis básicas de la lingüística cognitiva: “la gramática constituye un repertorio estructurado de unidades simbólicas, es decir de elementos bipolares que resultan de la relación que existe entre un polo fonológico y un polo semántico”.

importantes, puesto que desde un punto de vista didáctico las imágenes son instrumentos útiles para (Castañeda, 2012):

1. Aportar sentido y riqueza contextual a las muestras de lengua.
2. Reforzar el humor, la verosimilitud, la humanidad y la calidad de los ejemplos.
3. Facilitar la asimilación y memorización de reglas y ejemplos.
4. Desvelar la naturaleza representativa e imaginística básica de la lengua.
5. Reconocer el significado de formas y estructuras gramaticales, incluso de algunas que poseen un carácter extremadamente abstracto y relacional.
6. Facilitar una visión de conjunto coherente de distintos sistemas sobre la base de ejemplos y usos prototípicos.
7. Descubrir el rendimiento comunicativo de numerosas formas en contextos cognitivos y discursivos complejos.

Este potencial didáctico de las imágenes puede verse claramente en los siguientes ejemplos⁹:


1. Aspecto verbal:



Ha llevado los paquetes en dos horas. Ya no tiene que hacer nada más.

↓

Cuando usamos tiempos que expresan hechos terminados (indefinido, pretérito perfecto compuesto, pluscuamperfecto, etc.) con el **verbo sin perífrasis** hablamos de acciones terminadas y realizadas completamente.



Ha estado llevando los paquetes durante tres horas, pero todavía no ha terminado.

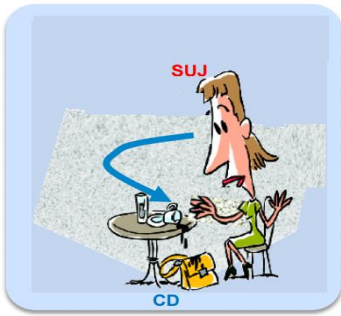
↓

Con la perífrasis **ESTAR + GERUNDIO** hablamos del desarrollo de una acción durante un periodo de tiempo terminado. Pero no indicamos que la acción se ha completado.

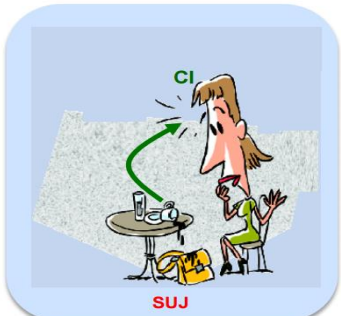
© GBE. Difusión / Klett / Prentice Hall. 2005/2008

2. Usos de “se”

Se cambio de estado y se de involuntariedad



Marisa ha derramado el café y ha manchado el bolso



**El café se le ha derramado a Marisa.
El bolso se le ha manchado a Marisa.**

⁹ Para un mayor número de ejemplos e información sobre este tema, véase Castañeda y Alonso (2009), Castañeda (2004, 2012). Las imágenes de estos ejemplos han sido tomadas de Castañeda (2012).

3. Preposiciones



De este modo, la GC presenta un gran número de beneficios pedagógicos (Castañeda, 2004:2-3):

- i. Presentar la gramática como un “ente lógico”.
- ii. Explicar tanto el valor básico de los recursos gramaticales como el valor de los distintos usos discursivos.
- iii. Explicar las diferencias culturales de la L1 y la L2 y la idiosincrasia cultural de la comunidad que la habla.

No obstante, para conseguir estos beneficios, el profesor debe realizar una serie de “movimientos de conciencia” (Ruiz Campillo, 2007:1 y ss.):

- a. Del objetivismo al experiencialismo: la lengua representa la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente, por lo tanto la gramática debe favorecer diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho “objetivo”.
- b. De la forma al significado: la gramática no opera sobre las formas, sino sobre el significado con que el hablante emplea las formas en cada situación comunicativa. De este modo, las reglas gramaticales deben atender tanto a la forma como al uso.
- c. De la norma al uso: una gramática basada solo en una determinada norma es incapaz de describir adecuadamente el funcionamiento de una lengua, debe atender también las manifestaciones “periféricas” (“aspectos de la actuación” y diferencias diastráticas y/o diatópicas), ya que estas manifestaciones “periféricas” e “incorrectas” pueden ofrecer más información sobre la maquinaria gramatical de una lengua que las consideradas “centrales” o “normativas”¹⁰.

¹⁰ Un ejemplo de cómo trabajar la gramática para ELE según estos postulados lo encontramos en la *Gramática Básica del estudiante de español* (VV.AA., 2011).

4. La variación lingüística

Nuestra concepción sobre el uso de la gramática debe ir más allá de lo correcto o incorrecto, pues tiene que ver también con lo apropiado o inapropiado, con lo adecuado e inadecuado. Precisamente esta última distinción constituye una de las mayores dificultades en el dominio de una lengua (incluso en el caso de la materna), puesto que requiere el conocimiento de un inmenso conjunto de reglas sociales, derivadas de la complejidad de las redes sociales que podemos encontrar dentro de una comunidad lingüística. Una de las manifestaciones más evidentes de dicha dificultad y complejidad es la variación lingüística, es decir, la diversidad de formas de uso que se produce entre diferentes grupos determinados por factores personales, sociales y situacionales (dialectos, sociolectos y registros).

Si concebimos las lenguas como herramientas de comunicación social, debemos conceptualizarlas como un diasistema, un conjunto de variedades, entendidas estas como manifestaciones lingüísticas que responden a factores como el tiempo (variedades diacrónicas), el espacio geográfico (variedades diatópicas), los factores sociales (variedades diastráticas) y los factores situacionales (variedades diafásicas). Podemos afirmar, por tanto, que el español, como lengua histórica “«no se habla»”: no se realiza, en el hablar, en cuanto tal y de modo inmediato, sino solo a través de una u otra de sus formas determinadas en sentido diatópico, diastrático y diafásico” (Coseriu, 1981:30).

Para el caso del español se suelen señalar las siguientes variedades:

LA DIVERSIDAD DE LA LENGUA		
Variación diacrónica o histórica	Variedades históricas	- Cast. medieval - Cast. del s. XVI - ... - Cast. actual
Variación diatópica o geográfica	Dialectos Hablas locales	- Andaluz, murciano, extremeño, canario... - De Sevilla, del valle del Tiétar...
Variación diastrática o social	Sociolectos	- Niveles de lengua: - culta/vulgar - hablas de grupo: jergas
Variación diafásica o funcional	Registros o estilos. Usos específicos	- Formal/coloquial. - Periodístico, científico, literario, etc.

Este hecho tiene una implicación directa en el aula de Español como Lengua Extranjera, ya que el profesor debe decidir qué variedad o variedades toma como modelo lingüístico para la enseñanza y aprendizaje, siendo el establecimiento de dicho modelo una de las lagunas que debe cubrir la enseñanza de nuestro idioma en la actualidad (Andión, 2007:22).

Entre los documentos rectores del aprendizaje de las lenguas, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) considera condición indispensable para el aprendiz reconocer la variabilidad en su aprendizaje¹¹.

¹¹ Igualmente, la variación lingüística debe formar parte de la competencia de los docentes, sabiendo qué debemos saber y enseñar (Andión y Gil, 2013).

El MCER señala como parte de la competencia sociolingüística el «dialecto y acento» (apartado 5.2.2.5, pp. 118-119), que interpretamos como los hábitos lingüísticos comunitarios e individuales que indican la procedencia social y geográfica, es decir, el nivel sociocultural y el geolecto, dialecto o variedad. Es destacable que se cite, dentro de las capacidades de dicha competencia, los marcadores lingüísticos de la procedencia regional y el origen nacional (MCER: 118), a los que acompañan más adelante ejemplos concretos de variación dialectal para el español en los niveles léxico, fonológico, prosódico, etc.

En cuanto a la variedad desde la perspectiva española, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) ha atendido, en general, a las indicaciones del MCER haciendo las aplicaciones y descripciones correspondientes a la variación del español. Además, al inicio del primer volumen aparece el apartado «Norma lingüística y variedades del español», introductorio a los inventarios de contenidos. En él se declaran principios que después veremos aplicados en este complejo y exhaustivo documento: aceptación de la complejidad de la lengua y cultura españolas por su gran extensión geográfica y abultada demografía; reconocimiento de que la norma centro-norte peninsular española será el objeto preferente de su descripción; y criterios de selección y secuenciación de rasgos por niveles.

La variación lingüística debe llevarnos a la consideración de otra importante cuestión que ya hemos apuntado, y que es esencial del aprendizaje de una lengua: nos referimos a la distinción entre “apropiado” e “inapropiado”, algo que afecta al propio concepto de “corrección”. En este sentido, para la enseñanza de una lengua extranjera, tradicionalmente se tomaba como modelo “correcto” la variedad estándar o normativa, o en otros casos la lengua literaria y formal, despreciando otras formas socialmente extendidas. Sin embargo, al entender los idiomas esencialmente como herramientas de comunicación, el concepto de lengua se ha visto necesariamente ampliado, incluyendo tanto la variedad estándar como otras que puedan ser más apropiadas en determinadas circunstancias y contextos de uso.

Por lo que se refiere a las variedades dialectales, la elección de la variedad central que tomaremos como base en clase tendrá que atender a las características del contexto de instrucción: la zona dialectal en la que se realiza la formación, si el proceso de aprendizaje se realiza en un contexto de inmersión o a distancia, el nivel del grupo, etc. Igualmente, es fundamental tener en cuenta las necesidades comunicativas de los aprendices, que deben constituir la base para la selección y determinación de los distintos elementos (objetivos, contenidos, metodología...) que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas¹².

En el ámbito diatópico, encontramos numerosos ejemplos de diversidad en todos los niveles de descripción lingüística:

¹² Por ejemplo, para ilustrar lo que decimos, en cursos iniciales de ELE en Estados Unidos no se enseña la forma “vosotros” porque se considera poco rentable comunicativamente para el contexto americano. Del mismo modo, aunque la interacción con el profesor en España se establece de forma generalizada mediante el “tuteo”, para un alumno inmigrante puede ser importante aprender las formas de “usted” para el contexto laboral.

a. Nivel léxico¹³

DIFERENCIAS DE VOCABUARIO EN ESPAÑOL					
Argentina	Chile	México	Venezuela	España	Uruguay
Picadita	Picoteo	Botana, antojito	Pasapalo	Tapa (de comida)	Picada
Lavatorio	Lavatorio	Lavamanos	Lavamanos	Lavabo	Pileta
Pancho	Hot dog	Hot dog	Perro caliente	Perrito caliente	Pancho
Conchelo	Cuíco	Fresa	Sifrino	Pijo	Cheto
¡Lá reconcha de la lora!	¡Pucha!	¡Chingada madre!	¡Coño de la madre!	¡Mierda! ¡Me cago en todo!	¡La puta madre que me parió!
Chaucho	Poroto verde	Ejote	Vainita	Judía verde	Chaucho
Bombacha, bikini	Calzón	Chones, calzones, pantaleta	Pantaleta, blumer	Bragas	Bombacha, tanga
¿Holá?	¿Aló?	¿Bueno?	¿Aló?	¿Diga?	¿Hola?
Colectivo	Micro, bus liebre	Camión	Buseta, carrito	Autobús	Ómnibus
Estar sin un mango	Estar pato	Estar sin un quinto	Estar en la lona	Estar sin blanca	Estar sin plata
Changa, changuita	Pololo, pololito	Tempora, trabajo transitoria	Rebusque, tigre	Trabajo temporal	Trabajo zafral

b. Fonética-fonología:

Seseo / ceceo: *casa, caza* [kása] / [káθa]

Yeísmo: *pollo, poyo* [póyo]

Aspiración de -s: *los vasos* [loffáso], *los trenes* [lotréne], *las granadas* [lajraná]

Confusión -r / -l: *mi alma* [mi árma], *alto* [árto], *cuerpo* [kwélpó]

c. Morfosintaxis:

¿Cómo estás (tú)? / ¿Cómo tú estás?

Le vi en el cine / Lo vi en el cine

Vos hablás / tú hablas

¿Qué pasó / ha pasado?

En cuanto a los registros, es un aspecto que en la enseñanza comunicativa de las lenguas debe plantearse desde el primer día de clase. A modo de ejemplo, atendiendo a los saludos, tendremos que decidir qué forma de saludo elegimos, así como los gestos y movimientos acompañan a estas formas en cada caso¹⁴.

¹³ Imagen tomada de <http://www.agorafs.com/diferencias-entre-el-espanol-de-espana-y-america-latina/>

¹⁴ Imagen tomada de <http://www.verbanet.com.ar/besos.html>



De nuevo las circunstancias de cada caso, y las necesidades comunicativas de los alumnos nos indicarán lo más apropiado y serán las que determinarán nuestras elecciones.

5. Enseñanza de la gramática a través de las TIC

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) están presentes hoy día en todos los ámbitos de la sociedad, algo que ha provocado una profunda transformación en diversos aspectos. Como no podía ser de otro modo, este efecto también se ha producido en el entorno educativo, apareciendo lo que se ha dado en llamar *e-learning*, esto es, el empleo de la tecnología a través de los modernos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje¹⁵.

No obstante, debemos reflexionar sobre cuál es o debe ser el papel de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, podemos afirmar que las respuestas, tanto de especialistas como de los propios profesores varían de un extremo a otro, ya que fluctúan entre la de aquellos que afirman que nos encontramos ante el peligro de desaparición de los profesores y de los mismos centros educativos, hasta los que opinan que estas nuevas tecnologías no son más que simples herramientas de apoyo del profesor.

Ante esta situación, estimamos que la clave para poder decidir su papel consiste en conocer tanto las características básicas como las ventajas y posibles inconvenientes de las TIC: esta tecnología se basa en un método de trabajo sincrónico (interacción instantánea entre profesores y alumnos) y asíncrono (interacción intermitente, diferida en el tiempo), y ofrece una serie de ventajas, como son la mayor motivación del alumno, el fomento del proceso individual de aprendizaje, una retroalimentación inmediata y un acceso no lineal a la información. Igualmente, las TIC nos permiten presentar en clase materiales reales (*realia*), estableciendo así una relación entre el trabajo en el aula y la realidad fuera de ella, lo que permite un aprendizaje más significativo y duradero.

No obstante, no podemos caer en el error de considerarlas la panacea para todos los males de la enseñanza, ya que no son pocos los inconvenientes de su uso, como puede ser la falta de

¹⁵ En cuanto al empleo de Internet, y a modo de ejemplo, Cruz *et al.* (2012:57) afirman que “la red ya no es una herramienta novedosa, sino que forma parte de nuestras vidas (como la electricidad). Puede afirmarse que ya son muchos los profesores para los que la red es una herramienta más de trabajo, sea como fuente de información, como banco de recursos o como espacio de colaboración y de comunicación”.

control de la calidad, la dificultad de acceso y uso, el exceso de libertad y los derechos de propiedad intelectual¹⁶.

Debido a la gran cantidad de software de este tipo, a la dispersión y a la poca fiabilidad de algunos programas, es aconsejable consultar las recopilaciones ordenadas en grupos que podemos encontrar en los sitios de algunas instituciones. Un buen ejemplo es *TodoEle* (Página del profesor de español como lengua extranjera)¹⁷, en donde se recopilan, entre otros:

1. Teoría (bibliografía en línea)¹⁸.
2. Secciones con materiales didácticos¹⁹.
3. Recursos para la clase²⁰.
4. Materiales útiles para la clase²¹.

Igualmente, la página del Centro Virtual Cervantes (del Instituto Cervantes)²² nos ofrece toda una serie de herramientas útiles tanto para estudiantes como para profesores:

1. La Biblioteca del profesor de español²³: colección de recursos relacionados con la Didáctica del español como lengua extranjera, dirigida a profesores de español, examinadores, autores de manuales y materiales didácticos, formadores de profesorado y administradores educativos.
2. Otro recurso ofrecido en la misma página del Centro Virtual Cervantes es *DidactiRed*²⁴, sección en la que se publican actividades dirigidas a profesores de español. Además de las actividades para el aula se ofrecen actividades de reflexión para el profesor y técnicas para mejorar la práctica docente.
3. Pasatiempos de Rayuela: colección de más de un millar de propuestas didácticas interactivas lúdicas para estudiantes y profesores de español²⁵.

6. Propuesta de actividades

Como ejemplo del trabajo de aspectos gramaticales con TIC, a continuación presentamos una batería de actividades incluida en Moreno *et al.* (2013)²⁶, una plataforma de autoaprendizaje para fomentar el uso del diccionario en la enseñanza del español. Esta herramienta fomenta el estudio completo de la lengua española desde las perspectivas sincrónica y diacrónica. Además, y es lo que nos atañe aquí, atiende a las distintas variedades lingüísticas de nuestro idioma.

Lo novedoso de la plataforma es que propone el uso del diccionario para las descripciones lingüísticas de los tres niveles de análisis con materiales diseñados para desarrollar las destrezas

¹⁶ Para más información sobre este tema, véanse, entre otros, Contreras (2008), Cruz *et al.* (2012), Herrera (2007), Higuera (2004) y Yagüe (2007).

¹⁷ www.todoele.net

¹⁸ http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria_list.asp?s_keyword=&s_categoria=Gram%E1tica

¹⁹ http://www.todoele.net/matpag/PagMateria_list.asp?s_keyword=&s_categoria=Gram%E1tica

²⁰ www.todoele.net/matfuen/MatFuentes_list.asp

²¹ http://www.todoele.net/matselbruto/MatSelBrut_list.asp

²² www.cvc.cervantes.es

²³ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/default.htm

²⁴ <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>

²⁵ <http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/default.htm>

²⁶ Disponible en <http://usamoseldiccionario.esy.es/inicio.html>. Igualmente, en Contreras (2013, 2015) mostramos ejemplos concretos del trabajo de las variedades en ELE mediante las TIC.

comunicativas. Para ello incluye diversos materiales multimedia que potencian el aprendizaje por tareas centradas en el diccionario monolingüe. Igualmente potencia la independencia, ya que el ordenador hace las veces de tutor, supervisando la puesta en acción de la tarea y el progreso en la realización de la misma.

El alumno puede acceder a los contenidos y a las tareas de manera específica, bien a través de los tres ejes (sincronía, diacronía y variedades), bien a través de los tres niveles de descripción (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico).

A continuación presentamos la secuencia completa para trabajar los fenómenos del seseo y ceceo, que afectan, en el ámbito de la variación lingüística, al nivel fonético-fonológico del español:

1. Acceso a la plataforma

2. Criterios de clasificación: se ofrecen dos criterios de clasificación, uno por fenómenos asociados a los ejes sincrónico, diacrónico y a variedades, y otro criterio por niveles de descripción lingüística: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico.



Imagen 1. Acceso a la plataforma



Imagen 2. Criterios de clasificación

3. Seleccionamos la opción de “Variedades”, y en ella el nivel fonético-fonológico. Por último, nos centraremos en el fenómeno “seseo-ceceo”.



Imagen 3. Variedades / Nivel fonético-fonológico



Imagen 4. Seseo-ceceo

4. Introducción: en este apartado se ofrece, de forma breve, una descripción general del fenómeno.

5. Bibliografía: se presenta una breve recopilación bibliográfica sobre el fenómeno descrito. Siempre que es posible, los trabajos seleccionados son accesibles en línea.

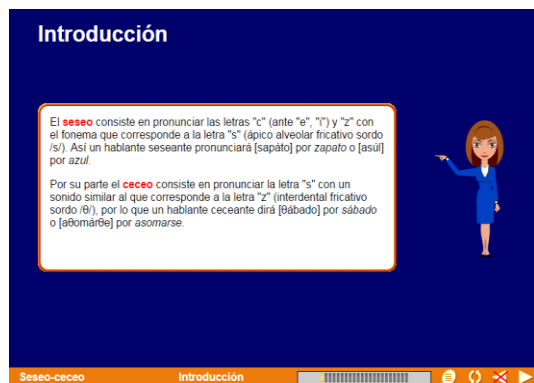


Imagen 5. Introducción

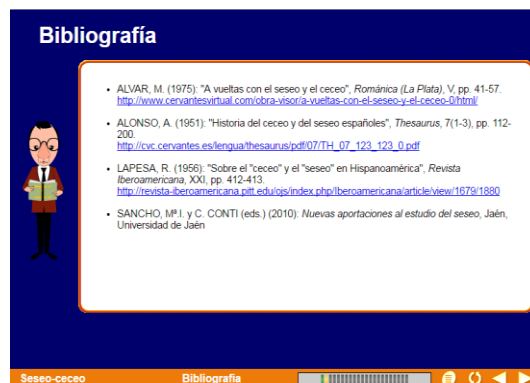


Imagen 6. Bibliografía

6. “En los diccionarios”: en esta sección se presentan ejemplos de diversos diccionarios en línea del español en los que aparece información sobre el fenómeno en cuestión.

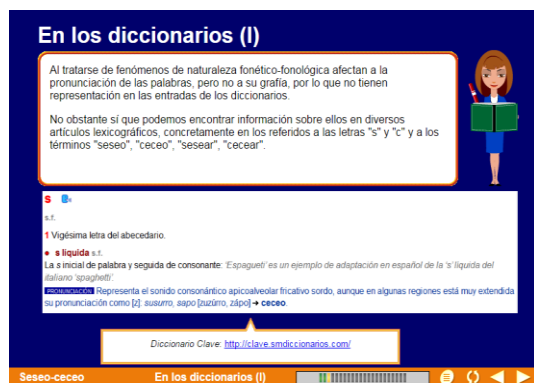


Imagen 7. En los diccionarios (I)

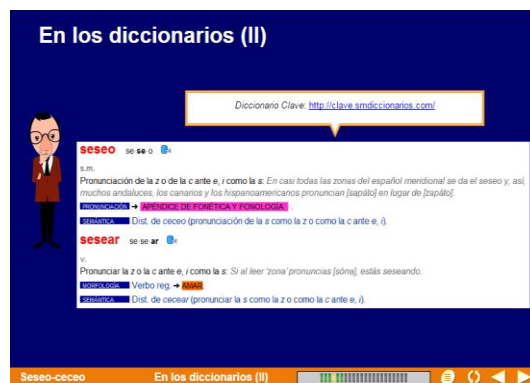


Imagen 8. En los diccionarios (II)



Imagen 9. En los diccionarios (III)

7. Recursos en Internet: igualmente, se proponen diversos recursos disponibles en Internet para presentar textos (orales y escritos) en los que el alumno puede observar usos lingüísticos en los que está presente el fenómeno descrito. Los recursos que se incluyen son los siguientes:

i. “Voces Hispánicas”, disponible en el centro virtual del Instituto Cervantes²⁷. Consiste en un catálogo de muestras audiovisuales de las variedades del español de todo el mundo hispánico. Estas muestras se acompañan de la transcripción de los textos, además de información gráfica y textual.

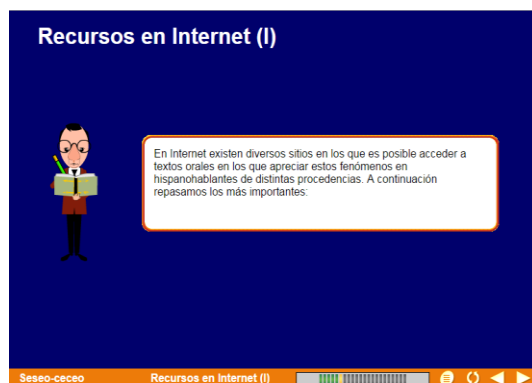


Imagen 10. Recursos en Internet (I)

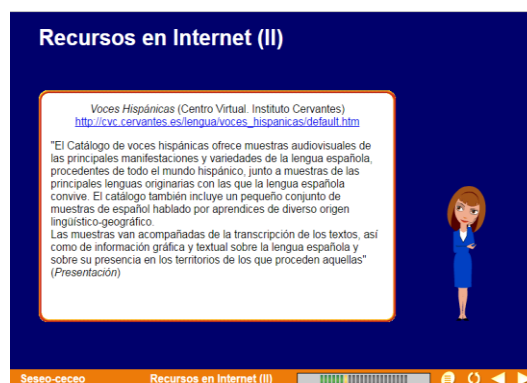


Imagen 11. Recursos en Internet (II)

ii. “Hispanorama”, de Radio Televisión Española²⁸, es un programa de reportajes de temas sociopolíticos y culturales en el ámbito hispanohablante en el que es posible acceder a muestras orales de hispanohablantes de distintas procedencias.



Imagen 12. Recursos en Internet (II)

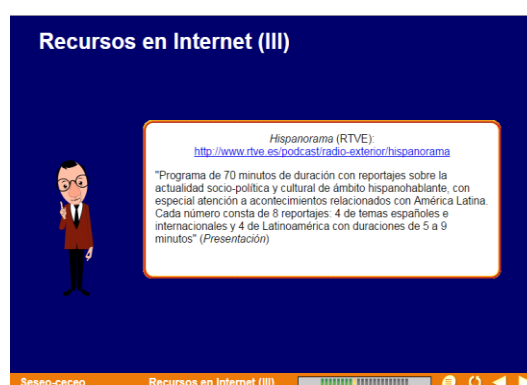


Imagen 13. Recursos en Internet (III)

iii. “Panhispania Oral”²⁹ es un banco de textos orales procedentes de hispanoblabntes de todas las procedencias, y que sirven para ejemplificar peculiaridades fónicas, morfosintácticas y léxicas de cada región.

²⁷ http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/default.htm

²⁸ <http://www.rtve.es/podcast/radio-exterior/hispanorama/>

²⁹ <http://www.ugr.es/~dialectologia/panhispania.html>



Imagen 14. Recursos en Internet (III)

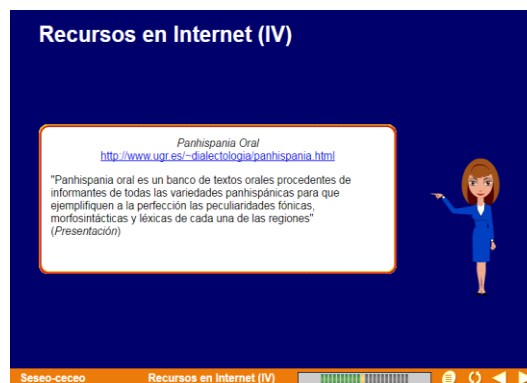


Imagen 15. Recursos en Internet (IV)

iv. Debemos destacar asimismo la “Dialectoteca del Español”³⁰, biblioteca audiovisual que, mediante muestras de habla de una amplia variedad de hablantes nativos documenta los fenómenos más representativos de la pronunciación del español moderno. Este interesante sitio incluye igualmente descripciones de los factores que motivan la variación alofónica, mapas de las principales regiones dialectales, transcripciones ortográficas y fonéticas, así como descripciones de los principales rasgos dialectales y ejercicios para reconocer dialectos del español basándose en características fonéticas.



Imagen 16. Recursos en Internet (IV)

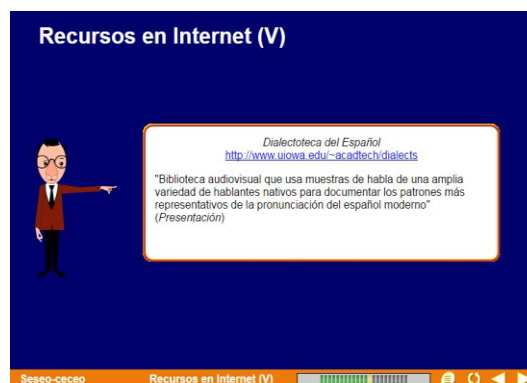


Imagen 17. Recursos en Internet (V)

v. “Wikilengua. Atlas Oral”³¹: constituye un interesante registro de variedades dialectales del español, localizadas en un mapa al que se pueden ir añadiendo nuevas grabaciones.

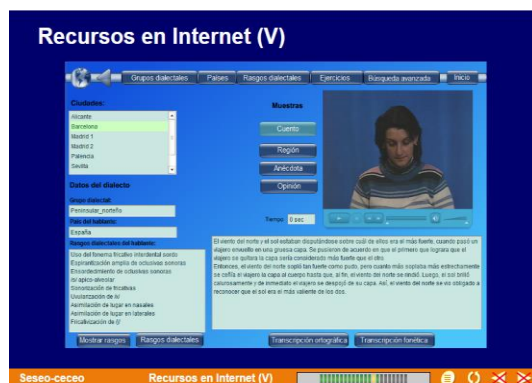


Imagen 18. Recursos en Internet (V)

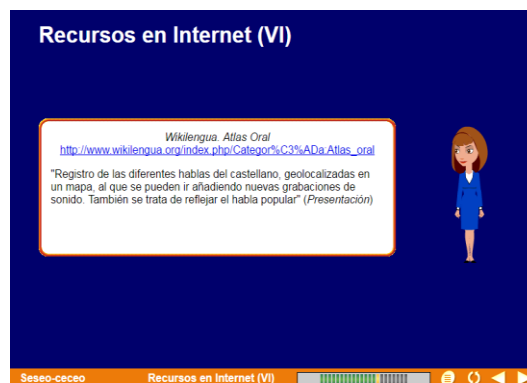


Imagen 19. Recursos en Internet (VI)

³⁰ <http://dialects.its.uiowa.edu/>

³¹ http://www.wikilengua.org/index.php/Categor%C3%ADas/Atlas_oral

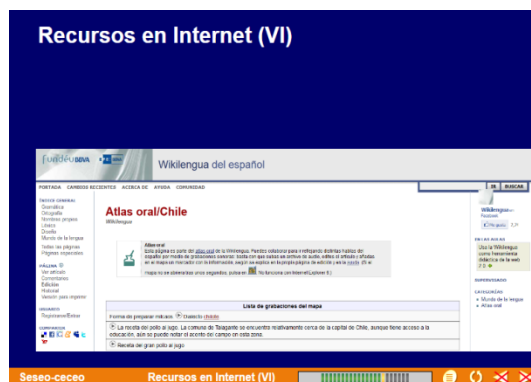


Imagen 20. Recursos en Internet (VI)

8. Ejercicios: finalmente, se ofrece una batería de actividades para practicar, de forma autónoma y lúdica, dicho fenómeno. En el caso de las variedades, estas actividades se han realizado con la herramienta *Educaplay*³². Para realizarlos, los alumnos cuentan con la información proporcionada en los diccionarios presentados en la sección “En los diccionarios”. Igualmente, se les aconseja la consulta del *Diccionario Panhispánico de Dudas* (<http://lema.rae.es/dpd/>) y del *Diccionario de la Lengua Española* (<http://lema.rae.es/drae/>). Todas las actividades son autoevaluables, ya que se ofrecen las respuestas correctas al finalizar.

El objetivo de dichas actividades es sensibilizar y concienciar al alumno sobre la existencia de estas variedades, así como ofrecerle diversos recursos donde acceder a información sobre las mismas. Igualmente, se pretende que el alumno cobre conciencia de que el diccionario puede ser una importante fuente de información en estos fenómenos.

En otro orden de cosas, no hemos indicado el nivel de los alumnos para los que se proponen estas actividades, ya que esto dependerá de las necesidades de los aprendientes y el contexto concreto de enseñanza. De todos modos recomendamos su uso con niveles medios y avanzados, ya que no nos parece productivo para niveles iniciales.

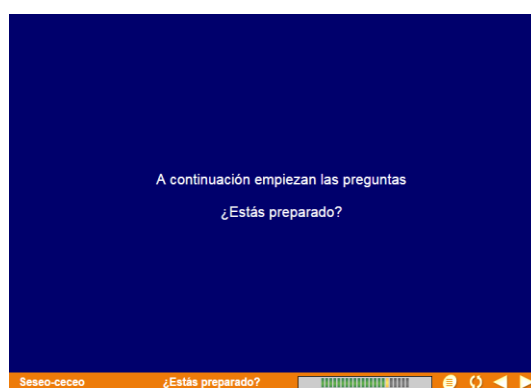


Imagen 21. ¿Estás preparado?

- i. Ejercicio 1: el alumno debe encontrar diez casos de seseo y ceceo gráfico (“haser”, “zuelo”...) en una sopa de letras. Para ayudarlo, se le ofrece la definición de estas diez palabras tomadas del *Diccionario de la Lengua Española* (<http://lema.rae.es/drae/>).

³² <https://www.educaplay.com/>

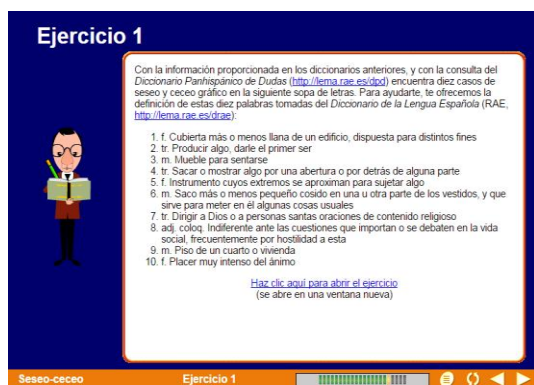


Imagen 22. Ejercicio 1

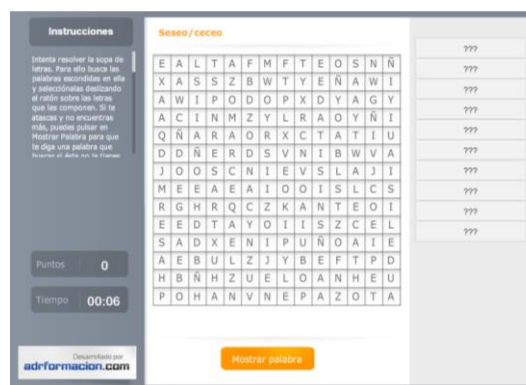


Imagen 23. Ejercicio 1 (II)

ii. Ejercicio 2: en esta actividad se pide que marquen en un mapa de España las zonas en las que podemos encontrar el fenómeno del seseo:

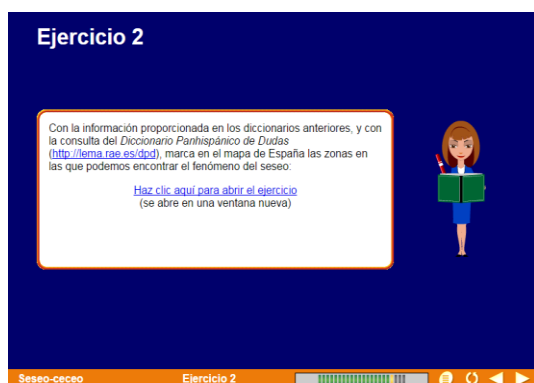


Imagen 24. Ejercicio 2



Imagen 25. Ejercicio 2 (II)

iii. Ejercicio 3: se le propone realizar un crucigrama en las que las palabras forman “pares”, como por ejemplo “asada/azada”.

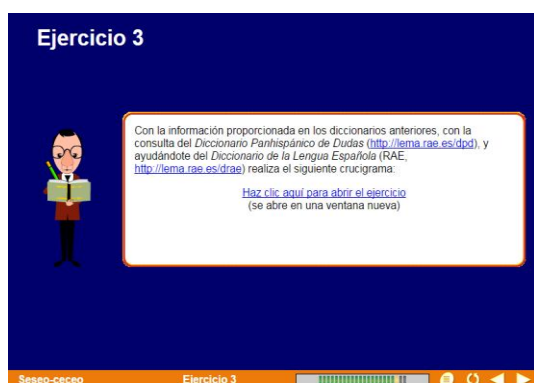


Imagen 26. Ejercicio 3

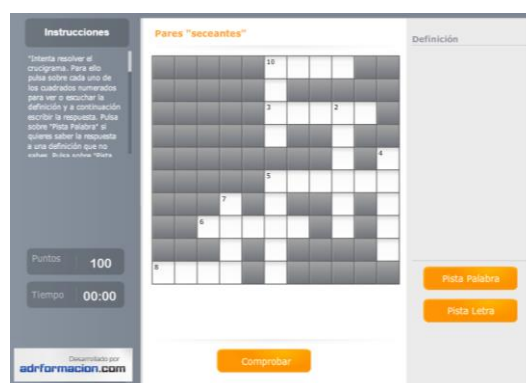


Imagen 27. Ejercicio 3 (II)

iv. Ejercicio 4: a modo de resumen, se realiza una actividad de “verdadero” o “falso” con afirmaciones sobre este fenómeno.



Imagen 28. Ejercicio 4

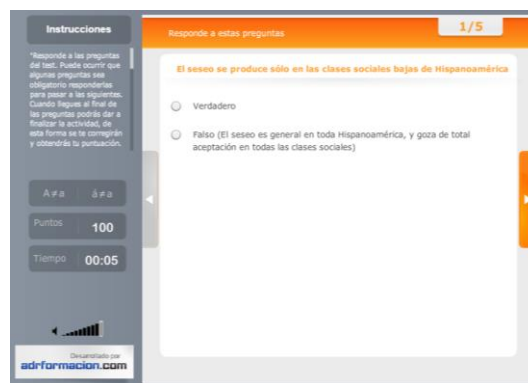


Imagen 29. Ejercicio 4 (II)

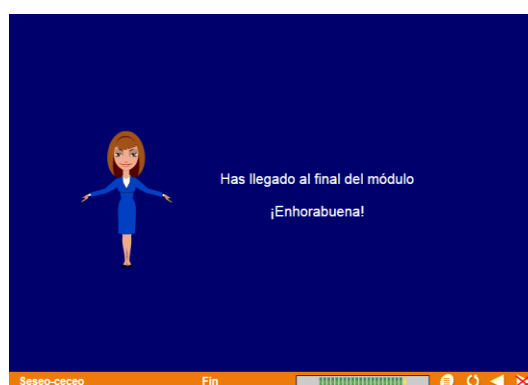


Imagen 29. Final del módulo

7. Conclusiones

Hemos intentado presentar una visión de la gramática del español para su enseñanza desde un enfoque comunicativo atendiendo a la variación lingüística, teniendo en cuenta las aportaciones de la Gramática Cognitiva y las ventajas de las TIC. Esto quiere decir que:

1. Debemos entender las formas lingüísticas como medios para lograr propósitos comunicativos. Esto significa que las formas desempeñan una función, y su significado solo se actualiza en la interacción comunicativa. Es por ello por lo que el alumno no solo debe conocer y manipular las formas y sus reglas de combinación, sino también saber cuándo, dónde, y con quién utilizarlas.
2. Debemos destacar los aspectos más semánticos de la gramática, dando prioridad al sentido sobre la forma, porque es lo que nos permite entender el uso de las herramientas lingüísticas en la comunicación.
3. Tanto la presentación como la práctica de la gramática deben realizarse a través de contextos de uso concretos, por lo que han de relacionarse siempre en situaciones significativas de interacción comunicativa, oral o escrita. Además, de este modo establecemos una adecuada relación entre el trabajo en el aula y la realidad fuera de la misma, lo que provoca un aprendizaje más significativo y duradero.
4. La Gramática Cognitiva aporta directrices adecuadas para poder llevar a cabo lo que hemos comentado: al concebir la gramática como un “ente lógico”, y manteniendo un vínculo indisoluble

entre forma y significado, explica de forma efectiva tanto el valor básico de los elementos gramaticales como el valor de los distintos usos discursivos.

5. Es necesario trabajar las variedades lingüísticas del español en clase, ya que con ello estamos potenciando el desarrollo del uso lingüístico del alumno en diferentes situaciones comunicativas, teniendo en cuenta factores sociales y contextuales. Decidir qué, cómo, cuándo se enseñan estas variedades dependerá siempre de las necesidades del alumno y del contexto de enseñanza.

6. Podemos aprovechar las interesantes y adecuadas ventajas didácticas que las TIC ponen a nuestra disposición, como son entre otras la potenciación de la motivación y la autonomía del alumno, así como el trabajo con textos y situaciones comunicativas reales, para desarrollar la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDIÓN HERRERO, M^a.A. (2007), “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE”, *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 21, 21-33.
- ANDIÓN HERRERO, M^a.A. y M^a. GIL BURMAN (2013), “Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2”, en A. Blas Nieves et al. (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest, disponible en <http://nubr.co/fMTVgd>
- BIALYSTOK, E. (1978), “A theoretical model of second language learning”, *Language Learning*, 28, 69-83.
- BIALYSTOK, E. (1991), *Communication Strategies: A Cognitive Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. y R. ALONSO RAYA (2009), “La percepción de la gramática: aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE”, *MarcoELE*, 8, disponible en: <http://nubr.co/DhRnst>
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997), *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Impredisur.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004), “Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE”, *RedELE*, 0, disponible en: <http://nubr.co/6kZtoy>
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2012), “Imágenes en la enseñanza de la gramática de ELE”, en I Encuentro Práctico de profesores de ELE, Roma, 2 y 3 de marzo de 2012, disponible en: <http://nubr.co/GNkso4>

- CONSEJO DE EUROPA (2002), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid, MECD y Anaya, disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CONTRERAS IZQUIERDO, N.M. (2008), “La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE)”, *Iniciación a la Investigación*, 8, disponible en: <http://nubr.co/ChYj69>
- CONTRERAS IZQUIERDO, N.M. (2013), “Variación lingüística y ELE. El diccionario como herramienta didáctica para la enseñanza del español coloquial”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XXIII-2, 249-265, disponible en: <http://nubr.co/FdThIA>
- CONTRERAS IZQUIERDO, N.M. (2015), “El diccionario como herramienta didáctica para la enseñanza de las variedades en ELE”, *Estudios de Lexicografía*, 7, 15-48.
- COSERIU, E. (1981), “Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua y el sentido propio de la dialectología”, *Lingüística Española Actual*, III-1, 1-32.
- CRUZ PIÑOL, M., *et al.* (2012), “¿Qué queremos de la red y para qué? Nuevas perspectivas en el uso de la red en la enseñanza de ELE”, en C. Hernández, A. Carrasco y E. Álvarez (eds.): *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid, Asele/Universidad de Valladolid, pp. 31-60, disponible en: <http://nubr.co/vrWzuf>
- CUENCA, M. J. y J. HILFERTY (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- HERRERA JIMÉNEZ, F.J. (2007), “Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro”, *Glosas Didácticas*, 16, 18-26, disponible en: <http://nubr.co/P5P5eb>
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004), “Internet en la enseñanza del español”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 1061-1085.
- HYMES, D.H. (1971), “Acerca de la competencia comunicativa”, en M. Llobera *et al.*: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995, 27-47.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- LAKOFF, G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago / Londres, The University of Chicago Press.
- LANGACKER, R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press.
- LANGACKER, R.W. (1990), *Concept, image and symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin and New York, Mouton de Gruyter.

- LANGACKER, R.W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*, Stanford University Press.
- LANGACKER, R.W. (2000), *Grammar and Conceptualization*, Berlín, Nueva York, Mouton de Gruyter.
- LANGACKER, R.W. (2008), *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, Nueva York, Oxford University Press.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2004), “Aportaciones de las ciencias cognitivas”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 69-84.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2005), *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco-Libros.
- MATTE BON, F. (1992), *Gramática comunicativa del español* (2 vol.), Madrid, Difusión.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004), “El modelo de la lengua y la variación lingüística”, en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 737-752.
- MORENO MORENO, A., N.M. CONTRERAS IZQUIERDO, M. TORRES MARTÍNEZ y L. GARCÍA FERNÁNDEZ (2013), *¿Usamos el diccionario?: Plataforma de autoaprendizaje para lengua Española*, Jaén, Servicio de Publicaciones, disponible en <http://usamoseldiccionario.esy.es/inicio.html>
- RUIZ CAMPILLO, J.P. (2007), “Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática Cognitiva y ELE”, *MarcoELE*, 5, disponible en: <http://nubr.co/ff2MDk>
- VILA PUJOL, M^a.R. (2009), “Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *MarcoELE*, 8, 205-216, disponible en: <http://nubr.co/aLwMkM>
- VV.AA. (2011), *Gramática Básica del estudiante de español. Edición revisada y ampliada*, Barcelona, Difusión.
- YAGÜE, A. (2007), “«La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador no me puede ver...» A propósito de la Internet y la enseñanza de ELE”, *Glosas Didácticas*, 16, 1-16, disponible en: <http://nubr.co/Yo8jWe>

LAS COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO DE ELE: EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

RUTH M. REY ARRANZ¹

Profesora de ELE, España

Resumen. Facilitar la comunicación intercultural es una de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Esta competencia incluye implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, adaptarse a las culturas del entorno, fomentar el diálogo intercultural y promover que el alumno desarrolle su propia competencia. Trabajar en el aula el desarrollo de la competencia intercultural tiene consecuencias en nuestra propia formación como docentes. Si queremos ayudar a nuestros alumnos a convertirse en mediadores culturales, nosotros deberíamos estar en el camino de serlo también. No solo es cuestión de transmitir conocimientos, sino de influir en las actitudes y desarrollar habilidades interculturales. En este artículo se dan algunas pinceladas de referencia para los docentes que quieran empezar a indagar en la gramática cultural oculta que está presente en toda interacción.

Palabras Clave: Español como Lengua Extranjera (ELE), cultura, comunicación intercultural, competencia intercultural, competencias clave del profesorado.

Abstract. Facilitating intercultural communication is one of the key competencies of teachers of second and foreign languages. This competence includes being involved in the development of intercultural competence itself, adapting to the cultures of the environment, promoting intercultural dialogue and encouraging students to develop their own competence. Working in the classroom the development of intercultural competence has consequences on our own training as teachers. If we want to help our students to become cultural mediators, we should be on the path to becoming cultural mediators as well. It is not only a matter of transmitting knowledge, but of influencing attitudes and developing intercultural skills. In this article some reference brushstrokes are given for teachers who want to begin to inquire into the hidden cultural grammar that is present in every interaction.

Keywords: Spanish as a Foreign Language (SFL), culture, intercultural communication, intercultural competence, teachers' key competences.

¹ Profesora de ELE desde hace 15 años en diferentes centros de español en España y Alemania y en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Máster en *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera* por la Universidad de Jaén, en 2013 recibió un premio extraordinario por su trabajo final de máster: *Entre culturas. Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural en grupos multiculturales*. Sus principales líneas de investigación son la cultura en el aula de ELE y el desarrollo de la competencia intercultural.

1. Introducción

La competencia intercultural

“como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura propia y la extranjera y la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y de ayudar a otras personas a estabilizar la suya” (Meyer, 1991:137).

El objetivo de introducir en el aula la dimensión intercultural es convertir a los alumnos en hablantes/mediadores culturales que perciban al interlocutor como una persona cuyas cualidades han de ser descubiertas y no como un representante de una identidad atribuida externamente (Byram, Gribkova y Starkey, 2002:7). El mediador cultural es aquella “persona que facilita la comunicación, entendimiento y acción entre personas o grupos que difieren en cuanto al lenguaje y la cultura” (Taft, 1981:53).

Facilitar esta comunicación es una de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Incluye implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, adaptarse a las culturas del entorno, fomentar el diálogo intercultural y promover que el alumno desarrolle su propia competencia (Moreno, 2012:19). En consecuencia, también los profesores habremos de convertirnos en mediadores culturales. Implica el establecimiento de nuevas relaciones entre profesores y alumnos: al primero se le atribuye el papel de consejero, de guía, y no de simple transmisor de conocimientos, mientras que al segundo le corresponde el trabajo autónomo sobre el propio material (Byram y Risager, 1999:76).

La capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural incluye, entre otras: 1) la identificación de las zonas conflictivas; 2) la capacidad para servir de mediador cuando se presenten comportamientos y convicciones contradictorias y 3) la capacidad para resolver conflictos o hacer admitir el carácter irresoluble de alguno de ellos (Byram, Neuner y Zarate, 1997).

Los docentes no tenemos que saberlo todo de las culturas ni enseñarlo, Byram y Fleming proponen a los profesores subrayar “la necesidad de mejorar su propio conocimiento de la naturaleza de la interacción cultural y el de sus estudiantes, así como desarrollar las destrezas y actitudes que les permitan entender la diferencia cultural” (2001:17). Hemos de ser conscientes de nuestros propios valores, creencias y comportamientos, de que estos influyen en nuestra manera de ver y tratar a otras personas y de que pueden crear reacciones de rechazo ante aspectos de la nueva cultura. El objetivo no es que los aprendices cambien sus valores, sino que cualquier evaluación que hagan de la otra cultura y de la suya propia sea crítica y se haga sobre la base de criterios explícitos, pues “las diferencias culturales entre los hombres no consisten simplemente en las cosas que observan, sino en las normas con arreglo a las cuales observan” (Goodenough, 1971:191).

2. La cultura en el aula de lenguas

Hace veinticinco años ya que Lourdes Miquel y Neus Sans, en su célebre artículo “El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua” (1992), reflexionaban desde una perspectiva pragmática sobre la relación entre lengua y cultura, qué entendían por cultura y señalaban, entre otras conclusiones, que para ser comunicativamente competente se debe conceder en el aula un papel esencial al componente cultural.

Para Barro, Jordan y Roberts (2001:83) no es fácil enlazar los estudios culturales con el aprendizaje de idiomas. En los marcos teóricos y conceptuales de la lingüística aplicada, la antropología –la disciplina más asociada al estudio de las culturas– se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que

“la “cultura” en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de textos de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes del sentido de agencia individual; por ejemplo, “los franceses están más orientados a la familia que los ingleses”.

Al margen de cualquier tipo de apreciación, la presencia de la cultura en el aula forma parte de una larga tradición en la didáctica de lenguas y desde una perspectiva histórica esta presencia ha ido variando por influencia de factores como: el propósito para el que se aprende la lengua, los objetivos educativos en la clase de lengua, el medio en el que se aprende y la metodología seguida (Areizaga *et al.*, 2005).

Stern (1992) diferencia tres grandes tipos de objetivos en la didáctica de lenguas en los que se reflejan tres visiones del lenguaje: el comunicativo (el lenguaje como instrumento de comunicación social), el artístico (el lenguaje como material de expresión artística) y el metalingüístico (el lenguaje como objeto de estudio) (Trujillo, 2001:3).

Hasta los años veinte del siglo pasado se percibe la influencia de la enseñanza del latín y del griego que respondía básicamente a objetivos de segundo tipo. A partir de esta fecha, los métodos estructuralistas incorporaron los objetivos de tercer tipo y la lengua como sistema era el principal objeto de estudio. A partir de los años ochenta, con el desarrollo del enfoque comunicativo aparecen los objetivos de primer tipo descritos en términos de competencias (Cerezal Sierra, 1996:161-186). Uno de los conceptos clave en este enfoque es el de *competencia comunicativa*.

En 1971, tras una serie de estudios enmarcados en la etnografía de la comunicación² Hymes presenta el concepto de competencia comunicativa relacionado directamente con la distinción realizada por Chomsky (1965) entre competencia y actuación. Hasta entonces, “competencia” se refería solo a “competencia lingüística” que incluía los componentes fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico. Ya a principios de los años setenta, algunos autores señalaron que, aunque se dominaran estos componentes, no era suficiente.

Tal y como la formula Hymes, la competencia comunicativa es aquello que un/a hablante necesita para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Tiene cuatro

² Corriente de la antropología lingüística que empieza a desarrollarse a mediados del siglo xx con los trabajos de Gumperz y Hymes. Estudia las relaciones que se establecen entre lengua, pensamiento y sociedad. Su objeto de estudio específico es la interacción lingüística comunicativa y su unidad de análisis es el evento comunicativo (Instituto Cervantes, 1997-2016: s.v. “etnografía de la comunicación”)

dimensiones: la competencia lingüística, la factibilidad, la aceptabilidad o aceptación y darse en la realidad (Gumperz y Hymes, 1972).

Siguiendo los planteamientos de Guillén Díaz (2004:837-838), gracias a los estudios antropológicos, sociológicos y etnográficos que se desarrollaron en esta época, se concede más importancia al contexto social y junto con los aportes de diferentes ámbitos disciplinares (lingüística, psicolingüística, pragmática, etnografía de la comunicación, sociolingüística, etc.) la lengua deja de ser solo un sistema de elementos lingüísticos para ser también un instrumento de comunicación e interacción, una marca de identidad para cada grupo y para cada individuo. A través de la lengua se construyen las percepciones, las representaciones, los comportamientos, las relaciones sociales, en definitiva, la identidad sociocultural³. La lengua es en sí misma un código cultural, un modo de interpretar la realidad, un nivel de cultura subyacente. Si no se domina la *gramática cultural* oculta, se producen las incomprensiones, los malentendidos y el choque cultural. Lengua y cultura como un todo: “a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural” (*ibid.*: 838).

En la definición de competencia comunicativa que encontramos en el *Diccionario de términos clave* del Instituto Cervantes (1997-2016) queda recogido este desarrollo:

“Es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.”

El concepto de Hymes se ha analizado, complementado, matizado y adaptado en el campo de la enseñanza de lenguas: Canale y Swain (1980); Canale (1983); van Ek (1984); Bachman (1990) y Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995)⁴.

Para Canale (1983) la competencia comunicativa consta de cuatro competencias interrelacionadas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. A estas, van Ek (1984) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

Van Ek considera la competencia sociocultural como un componente más de igual importancia que los demás. Esta competencia presupone un cierto grado de conocimiento del contexto en el que se produce la interacción social⁵. En el *Marco común europeo de referencia* (MCER, 2002), las competencias comunicativas son: las competencias lingüísticas, la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas. El conocimiento sociocultural se incluye en las competencias generales del individuo, como un aspecto del conocimiento del mundo “sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno” porque es probable que no se encuentre en su experiencia previa y esté distorsionado por los estereotipos (*ibid.*: 100).

No existe en realidad un consenso de lo que compone la competencia comunicativa. Lo que sí es ya innegable es que para evitar la incomprensión, los conflictos, los malentendidos y el

³ La identidad sociocultural se examina desde tres puntos de vista: el estado de consciencia o pensamiento, la lengua y la cultura (Laborit, 1973).

⁴ Para ver una descripción más detallada de estos modelos, véase Cenoz Iragui (2004).

⁵ Aunque en el modelo de van Ek se constata una tendencia a tomar al hablante nativo como modelo.

choque cultural, los aprendices de ELE deben familiarizarse con la cultura de la comunidad de habla en la que vayan a interactuar y (re)conocerse en la suya propia.

3. Hacia una definición práctica de cultura para la didáctica de ELE

El historiador Pierre Vilar aventuraba que “hay alrededor de 300 o 400 definiciones de cultura, pues cada uno da la suya”⁶. Sería imposible dar cabida aquí a todas las definiciones que se han dado desde diferentes disciplinas y además, coincidimos con Vilar en que todas ellas “siempre dejan algo fuera”.

Una de las definiciones más conocidas es la del antropólogo estadounidense M. Harris (1990:20): “Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”.

Para Goodenough (1971:198), a quien situaríamos en una línea mentalista⁷, la cultura es algo que se aprende y “consta de normas para decidir lo que es, normas para decidir lo que puede ser, normas para decidir lo que no siente, normas para decidir qué hacer y normas para decidir cómo hacerlo”.

Cerrolaza (1996:22) añade a esta definición: “lo que soy, mi realidad y cómo tengo que actuar con lo y los que están a mi alrededor”.

En la didáctica de lenguas la cultura ha recibido tradicionalmente dos definiciones (Trujillo, 2005): la cultura formal o *highbrow culture* y la cultura profunda o *lowbrow culture*. La cultura formal incluiría la historia, las artes, la literatura y los grandes logros de una comunidad, y la cultura profunda, las tradiciones, costumbres y formas de vida de una comunidad.

En esta línea, Adaskou, Britten y Fahsi (1990:3-4), en el marco de la didáctica de inglés como lengua extranjera, proponen cuatro tipos diferentes de cultura que interesan a la didáctica de lenguas: la cultura estética (cultura con “C”), la cultura como costumbre social (la de las costumbres y los ritos); la cultura en sentido semántico (la relativa a los significados de la lengua) y la cultura en sentido pragmático (la cultura de la interacción y de las situaciones).

Nos parece muy útil para la didáctica de ELE la concepción tripartita de la cultura expuesta por Miquel López (2004)⁸. La autora la ilustra con la sección de un tronco de árbol:

- La cultura esencial: sería la parte central del tronco, algo así como el estándar cultural⁹. Ahí se encuentran las creencias y presuposiciones, los juicios, los saberes, los modos pautados de actuación, las reglas sobre lo que se puede decir, no decir y cómo hacerlo. Abarca todo aquello compartido que se da por sobreentendido. Todos estos elementos son compartidos por la comunidad de habla y son los que hacen que actuemos “como españoles”, “como

⁶ http://elpais.com/diario/1983/10/26/cultura/435970804_850215.html

⁷ Denominada así por Vélou (1978). La perspectiva mentalista define la cultura como una especie de código que utilizan las personas para conocerse, conocer el mundo y saber cómo actuar, un sistema conceptual.

⁸ Esta concepción es una ampliación y matización de la ya propuesta en Miquel y Sanz (1992): cultura con “c”, cultura con “C” y cultura con “k”. A la autora le parece que llamarlas de esta forma podría llevar a confusión (Miquel López, 2004: 515-516).

⁹ Estándar cultural es “el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en todas las situaciones cotidianas” (Miquel y Sanz, 1992: 4).

ingleses” o “como franceses”. Debe ser el objetivo prioritario en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

- La cultura legitimada: se encuentra mucho más alejada del centro del tronco. Esta cultura no es patrimonio de todos los hablantes y pocas veces supera “la prueba del tiempo”. Aquí se incluirían la geografía, la historia e hitos literarios y artísticos. Su inclusión en el aula dependerá del tipo de estudiantes y de sus necesidades, aunque tendremos que tener muy en cuenta los productos de esta cultura legitimada que ya forman parte del acervo esencial, por ejemplo: *en un lugar de la Mancha...* cuyo valor simbólico tendrá que transmitirse en el aula.
- La cultura epidérmica: es la más alejada del centro del tronco. Son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural, son como “dialectos culturales” que no son compar-tidos por todos los hablantes, por ejemplo: las referencias, tradiciones y hábitos en una determinada ciudad. Estos contenidos deberían formar parte de la programación en casos muy específicos, siendo conscientes de que es muy cambiante a lo largo del tiempo.

Siguiendo a esta misma autora (*ibid.*:515) las definiciones de cultura, sobre todo las que están más cerca de una visión antropológica o etnográfica, coinciden en que es un sistema, un código simbólico, arbitraria, taxonómica, compartida por los miembros de su comunidad, se aprende, se manifiesta en niveles de conocimiento explícitos e implícitos y tiene una gran capacidad de adaptabilidad.

En el ámbito de la didáctica de lenguas partiremos de un concepto de cultura no formal que refleje el mundo significativo de los hablantes de la cultura meta, un código que las personas utilizan para conocerse y conocer el mundo, una forma aprendida de sentir y actuar.

4. La competencia intercultural

A medida que se ampliaba la definición de lo que es cultura se hacía imposible transmitir tal cantidad de información y además se generaba una visión de la cultura monolítica, estática y llena de estereotipos (Areizaga, 2001:161). El profesorado se veía superado por tantos datos o no se sentía preparado y esto podía llevar a tomar la decisión de no incluir en el aula el componente cultural (Stern, 1992). Además, solo la transmisión de conocimientos no deja lugar a la interpretación y “la base de la cultura no es la información compartida sino las normas compartidas de interpretación” (Garfinkel, 1972:304). Informar sobre la cultura meta no cambia la actitud hacia ella ni mejora la comprensión¹⁰ y acumular conocimientos memorizados no ofrece herramientas al alumnado para situaciones culturales que no se han tratado antes: el conocimiento cognitivo no prepara para procesar nuevos fenómenos ni para afrontar diferentes modelos de comportamiento (Omaggio, 1986)¹¹.

Se hacía necesario cambiar el foco de la enseñanza de la cultura, pasar de un enfoque informativo a un enfoque formativo: no es suficiente con saber cosas sobre los otros, el énfasis debe ponerse en desarrollar la capacidad para comprender y comunicarse con los otros. Siguiendo a Areizaga (2001:164), una gran parte de las propuestas hacia un cambio de enfoque en la enseñanza-aprendizaje de la cultura coinciden en que:

¹⁰ Según los estudios llevados a cabo por Byram y Esarte-Sarries (1989).

¹¹ Se ve aquí la influencia de los postulados de Bruner (1960:4).que consideraba que era necesario *aprender a aprender*, lo que suponía la clave para transferir lo que se aprendía de una situación a otra.

- No se puede entender una cultura extranjera sin tomar conciencia de la propia ni de la relatividad de ambas.
- Es necesario comprender la C1 (cultura propia) y la C2 (cultura meta) desde perspectivas externas e internas, así como las relaciones entre ambas.
- Se debe recoger la perspectiva histórica de la cultura para dar cuenta de su carácter dinámico y presentar también la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.
- Las habilidades y actitudes para desarrollar la competencia intercultural son las propias de la educación general (pensamiento relacional y crítico, observación y reflexión sobre procesos de interacción, habilidades interpretativas; actitudes de curiosidad y disposición a comprender e implicarse, en lugar de juzgar).
- La dimensión intercultural requiere de una tercera perspectiva lejos de posiciones etnocéntricas y de la aculturación mediante la asunción de identidades estereotipadas¹².
- Se potencia la capacidad de transferencia: al aprender sobre la cultura meta, se aprende también (mediante la reflexión y la toma de conciencia de los propio y lo ajeno) sobre cualquier cultura. Los malentendidos que se producen no son muy distintos de los que se podrían producir entre personas que hablan la misma lengua y se han socializado en la misma cultura (Kramsch, 2001:201).

Este cambio se ha ido desarrollando en las últimas décadas y se ha incorporado una nueva competencia al discurso de la didáctica de lenguas: la competencia intercultural (Trujillo, 2001:7).

El *Diccionario de términos clave* (Instituto Cervantes, 1997-2016) define la competencia intercultural como “la habilidad para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”¹³.

Como hemos apuntado, al modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) formado por cuatro (sub)competencias: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica, van Ek (1984) le suma la competencia sociocultural y la competencia social. El concepto de competencia comunicativa se vuelve ahora mucho más social e implica comprender al “otro” en su lengua y su cultura. El referente deja de ser el hablante nativo para pasar a ser el hablante intercultural: es quien puede aplicar su competencia lingüística y su conocimiento sociolingüístico para manejarse en la interacción entre límites culturales, anticipar los malentendidos causados por las diferencias y hacer frente a las demandas cognitivas y afectivas en el momento de implicarse con la alteridad (Byram, 1995a:25).

Byram introduce el concepto de competencia intercultural en el discurso de la didáctica de idiomas. En su definición se distinguen tres características: 1) el componente cultural será parte central del aprendizaje; 2) es esencial la presencia en el aula de la cultura de los alumnos; 3) el factor emocional y afectivo estará presente en todo el proceso (1995b, en Castro Viúdez, 2002: 220).

En la competencia intercultural están involucrados:

¹² Byram (1992) habla de una socialización terciaria.

¹³ Creemos que para definir el estado de las cosas se puede emplear el término “multiculturalidad”. Es decir, la multiculturalidad se encontraría en el plano social y la pluriculturalidad, en el plano cognitivo de una persona concreta. En el MCER (2002:6) se hace referencia a esta cuestión.

- Actitudes interculturales (saber ser): curiosidad y apertura, disposición para poner en suspenso la propia desconfianza frente a otras culturas y la creencia en la de uno mismo. Esto significa una voluntad de relativizar los propios valores, creencias y comportamientos, asumiendo que no son los únicos posibles y ser capaz de ver desde la perspectiva de un extranjero que tiene un conjunto de valores, creencias y comportamientos distintos. Se puede llamar la capacidad de descentralizar.
- Conocimiento (saberes): conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor; conocimiento de las interacciones generales entre sociedades e individuos.
- Habilidades de interpretar y relacionar (saber comprender): capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura, para explicarlo y ponerlo en relación con documentos o acontecimientos vinculados a la propia cultura.
- Habilidades de descubrimiento e interacción (saber aprender/hacer): capacidad de adquirir nuevos conocimientos de una cultura y de sus prácticas culturales y la capacidad de operar conocimientos, actitudes y habilidades bajo las limitaciones de la comunicación e interacción en tiempo real.
- Conciencia cultural crítica (saber implicarse): capacidad para evaluar, con base en criterios explícitos, los puntos de vista, prácticas y productos propios y de las otras culturas y países (Byram, 1997 y Byram *et al.*, 2002).

Esta competencia representa un paso más de la competencia sociocultural¹⁴: No se trata solo de un trasvase de contenidos de la cultura meta, se trata de “una cuestión de conocimiento, actitudes y destrezas” (Oliveras, 2000:32). El desarrollo de la competencia intercultural implica a la persona que aprende un lengua, en los aspectos cognitivos y actitudinales, en un diálogo con los individuos de otra comunidad (Kramsch, 1998). Se da mayor importancia a la formación cultural como parte integral del aprendizaje comunicativo de la lengua, preparando al alumnado para una comunicación intercultural.

Para que se dé una comunicación intercultural eficaz es muy importante: 1) estar motivados por conocer la otra cultura y mostrar empatía; 2) tomar conciencia de la propia cultura y de sus procesos de comunicación; 3) prestar atención a los elementos que forman parte de la comunicación no verbal; 4) asumir que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales y 5) esforzarse por interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores (Rodrigo, 1999).

5. El desarrollo de la competencia intercultural: modelos

En el modelo de Meyer (1991:142-143) se distinguen tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural:

- Nivel monocultural: la persona se basa mentalmente en su cultura, se enfrenta a todos los problemas con los que se encuentra de acuerdo con sus propias creencias, valores, inter-

¹⁴ En el contexto de los años ochenta, introducir una nueva competencia, no significaba “palabras nuevas para ideas viejas”. Por esos años, la “competencia sociocultural” se desarrollaba en el aula ofreciendo al alumnado información sobre la cultura meta y se ponía como ejemplo al hablante nativo. Véase Kramsch (2001).

pretaciones y reglas de su propia cultura. Prevalecen los tópicos, los estereotipos y los prejuicios.

- Nivel intercultural: la persona está mentalmente situada entre dos culturas. El conocimiento que se tiene, permite establecer comparaciones entre ambas y posee recursos para explicar las diferencias culturales.
- Nivel transcultural: la persona se sitúa por encima de las dos culturas, alcanzando la distancia adecuada para desempeñar la función de mediador entre ambas.

El modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (The Development Model of Intercultural Sensitivity, DMIS) de Bennet (1986, 1993, 2004, 2013) consta de seis etapas¹⁵:

- Negación: la propia cultura es la única realidad.
- Defensa: se empiezan a ver diferencias entre las culturas, pero se ven como amenazas a la propia realidad. La cultura propia es la única verdadera. Las culturas se organizan en “nosotros y ellos”, donde típicamente el “nosotros” es superior.
- Minimización: se minimizan las diferencias culturales. Se asume que las propias experiencias físicas o psicológicas son compartidas por personas de todas las culturas, y que ciertos valores y creencias básicas trascienden las fronteras culturales.
- Aceptación: se aceptan la existencia de otras realidades distintas. No significa estar de acuerdo en todo, pero el juicio ya se va alejando del etnocentrismo. Aunque todavía su conocimiento de otras culturas no les permite adaptar fácilmente su comportamiento a diferentes contextos culturales.
- Adaptación: se generan conductas alternativas apropiadas en contextos culturales diferentes. La adaptación implica la empatía intercultural o experimentar el mundo hasta cierto punto “como si” uno estuviera participando en la cultura diferente.
- Integración: el proceso de cambiar de perspectiva cultural llega a ser parte de uno mismo. Se construyen puentes culturales y se puede llevar a cabo una sofisticada mediación intercultural.

El modelo de competencia comunicativa intercultural de Chen y Starosta (2000)¹⁶ tuvo como referencia los trabajos previos de Bennett (1986) y Belay (1993). Este modelo se basa en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva (interactive multicultural building). En él se pretende fomentar actitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales para construir una ciudadanía global. Representa un proceso de transformación de interdependencia simétrica que puede ser explicado desde tres perspectivas: 1) cognitiva: conciencia intercultural; 2) comportamental: habilidad intercultural; 3) afectiva: sensibilidad intercultural.

Estos modelos nos proponen una concepción procesual de la consciencia intercultural. No debemos ver la adquisición de la competencia intercultural como una meta, sino como un proceso:

“Creo que, al utilizar la lengua extranjera, nos vamos forjando, de igual modo (y al mismo tiempo) que una interlengua, una intercultura. La intercultura es un proceso que nunca termina,

¹⁵ Vid. <http://idrinsstitute.org/page.asp?menu1=15>

¹⁶ Vid. Vilá Baños, 2005.

donde el uso de la lengua y el uso de la cultura se van desarrollando en mutua dependencia, es una especie de simbiosis” (Nauta, 1992:11).

Siguiendo a Byram *et al.* (2002), la adquisición de la competencia intercultural nunca es completa y perfecta, pero ser un hablante intercultural exitoso no requiere una competencia completa y perfecta. Las razones son que no es posible adquirir o anticipar todos los conocimientos que uno podría necesitar para interactuar con personas de otras culturas, estas están en constante cambio y en un mismo país existen culturas diferentes.

5. El profesorado intercultural

Para Edelhoff (1987:76 y ss.), estos son los puntos principales de las cualidades que deben tener los profesores para la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras:

1) Conocimientos

- Deben tener conocimientos y estudiar más sobre el entorno e historia cultural de la comunidad o comunidades, país o países que utilizan la lengua objeto de estudio.
- Deben tener conocimientos y estudiar más sobre su propio país y comunidad y sobre la manera en que otros lo perciben.
- Los conocimientos de los profesores deberán ser activos y estar listos para ser aplicados e interpretados y para hacerlos accesibles a la situación de aprendizaje y a los diversos estilos de los alumnos.
- Deben saber cómo funciona la lengua en comunicación y cómo debe usarse de modo eficaz para la comprensión. Deben conocer las limitaciones del idioma y de los usuarios extranjeros del mismo, así como la manera de evitar falsas interpretaciones.

2) Destrezas

- Los profesores deben dominar y perfeccionar destrezas de comunicación apropiadas para la negociación, tanto en el aula como en situaciones de comunicación internacional, tanto en el propio país como fuera del mismo.
- Los profesores deben dominar y perfeccionar destrezas textuales, es decir, la capacidad para procesar información auténtica en todo tipo de medios, así como la interacción cara a cara.
- Los profesores deben dominar y perfeccionar las destrezas necesarias para vincular la experiencia de los alumnos a las ideas y los objetos que quedan fuera de su alcance directo y para crear entornos de aprendizaje que se presten al aprendizaje basado en las experiencias, en la negociación y en el experimento.

3) Actitudes

- Los profesores deben ser también alumnos internacionales e interculturales.
- Deben estar dispuestos a considerar cómo los ven otras personas y a tener curiosidad por saber sobre sí mismos y sobre otros.

- Deben estar dispuestos a experimentar y a negociar para conseguir el entendimiento por ambas partes.
- Deben estar dispuestos a compartir significados, experiencia y afectos tanto con personas de otros países como con sus propios alumnos en el aula.
- Deben estar dispuestos a participar activamente en la búsqueda de las aportaciones de los idiomas modernos al entendimiento internacional y a la paz, tanto en su país como fuera de él.
- Los profesores deben intentar adoptar la función y el papel de intérpretes sociales e interculturales, no de embajadores.

Los docentes podemos ayudar a desarrollar la competencia intercultural de nuestros alumnos promoviendo el interés y la curiosidad por la alteridad, la conciencia de ellos mismos y de sus propias culturas vistas desde la perspectiva de los demás. Para lograrlo, el/la docente debe haber desarrollado/estar desarrollando los mismos conocimientos, habilidades y actitudes que pretende desarrollar en sus alumnos.

5. El tratamiento de la dimensión cultural en los documentos de referencia

5.1. El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)

En el MCER (2002) se hace una distinción entre las competencias generales del alumno y las competencias lingüísticas propiamente dichas, a las que denominan “competencias comunicativas”: competencias lingüísticas, competencias pragmáticas y competencia sociolingüística.

El conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural se incluyen dentro de una competencia general más amplia llamada “saber” y las destrezas y habilidades interculturales forman parte del “saber hacer”.

Para tener una mejor visión de lo que el MCER denomina “competencias generales” hemos elaborado este esquema:

COMPETENCIAS GENERALES			
SABER Conocimiento declarativo	SABER HACER Destrezas y habilidades	SABER SER Competencia existencial	SABER APRENDER Capacidad de aprender
Conocimiento del mundo. Conocimiento sociocultural. Consciencia intercultural.	Destrezas y habilidades prácticas. Destrezas y habilidades interculturales.	Actitudes. Motivaciones. Valores. Creencias. Estilos cognitivos. Factores de personalidad.	Capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificándolos cuando sea necesario. Incluye la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación; la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes; las destrezas de estudio y las heurísticas.

Fuente: MCER (2002:99-106)

La consciencia intercultural es producida por el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre la cultura de origen y la cultura meta (*ibid.*:101-102). Esta consciencia incluye:

“la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.”

Las destrezas y habilidades interculturales que el/la aprendiente debe adquirir/activar son:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

5.2. Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

La definición de los objetivos generales del PCIC se ha establecido a partir de las tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno (o del aprendiente de la lengua en general):

- El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

La dimensión cultural se constituye en tres inventarios: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. El desarrollo de esta dimensión en los tres inventarios mencionados requiere el tratamiento de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman la *competencia intercultural*. Esta competencia supone de alguna manera una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse e interpretar distintas situaciones y hechos producidos por la interacción con personas de culturas diferentes a la suya (PCIC, 2006).

Hemos realizado un esquema de los tres inventarios que propone el PCIC:

REFERENTES CULTURALES		
1. Conocimientos generales de los países hispanos	2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de España y de los países hispanos	3. Productos y creaciones culturales que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica
1.1. Características geográficas: climas, particularidades geográficas 1.2. Población 1.3. Gobierno y política 1.4. Organización territorial y administrativa 1.5. Economía e industria 1.6. Medicina y sanidad 1.7. Educación 1.8. Medios de comunicación 1.9. Medios de transporte 1.10. Religión 1.11. Política lingüística	2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios 2.2. Acontecimientos sociales y culturales, personajes de la vida social y cultural	3.1. Literatura y pensamiento 3.2. Música 3.3. Cines y artes escénicas 3.4. Arquitectura 3.5. Artes plásticas

Fuente: PCIC (2006)

SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES		
1. Condiciones de vida y organización social	2. Relaciones interpersonales	3. Identidad colectiva y estilo de vida
1.1. Identificación personal 1.2. La unidad familiar 1.3. Calendario 1.4. Comidas y bebidas 1.5. Educación y cultura 1.6. Trabajo y economía 1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones 1.8. Medios de comunicación e información 1.9. La vivienda 1.10. Servicios 1.11. Compras 1.12. Salud e higiene 1.13. Viajes, alojamientos y transporte 1.14. Ecología y medio ambiente 1.15. Servicios sociales y programas de ayuda 1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	2.1. En el ámbito personal y público 2.2. En el ámbito profesional 2.3. En el ámbito educativo	3.1. Identidad colectiva 3.2. Tradición y cambio social 3.3. Espiritualidad y religión 3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros 3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones

Fuente: PCIC (2006)

HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES			
1. Configuración de una identidad plural	2. Asimilación de los saberes culturales	3. Interacción cultural	4. Mediación cultural
1.1. Habilidades: - Conciencia de la propia identidad cultural. - Percepción de diferencias culturales. - Aproximación cultural. - Reconocimiento de la diversidad cultural. - Adaptación, integración (voluntaria).	2.1. Habilidades: - Observación - Comparación, clasificación, deducción - Transferencia, inferencia, conceptualización - Ensayo y práctica - Evaluación y control - Reparación, corrección	3.1. Habilidades: - Planificación. - Contacto, compensación. - Evaluación y control. - Reparación y ajustes.	4.1. Habilidades: - Planificación. - Mediación. - Evaluación y control. - Reparación y ajustes.
Actitudes: - Empatía. - Curiosidad, apertura. - Disposición favorable. - Recelo...).			
- Distanciamiento, relativización. - Tolerancia a la ambigüedad. - Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza,			

Fuente: PCIC (2006)

6. Conclusiones

1) En el ámbito de la didáctica de lenguas partiremos de un concepto de cultura no formal que refleje el mundo significativo de los hablantes de la cultura meta, un código que las personas utilizan para conocerse y conocer el mundo, una forma aprendida de sentir y actuar.

2) Para desarrollar en nuestros alumnos una competencia comunicativa intercultural eficaz podemos apoyarnos en el MCER y en el PCIC.

3) Los profesores mejoraremos nuestro conocimiento de la cultura meta, nuestro conocimiento de la naturaleza de la interacción cultural y desarrollaremos las habilidades y actitudes que nos permitan entender la diferencia cultural.

4) Las destrezas y habilidades interculturales que debemos adquirir/activar/fomentar son: i. la capacidad de relacionar entre sí la cultura meta y la cultura de origen; ii. la capacidad de superar relaciones estereotipadas; iii. la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; iv. la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas (MCER, 2002).

5) Las actitudes interculturales que debemos adquirir/activar/fomentar son: i. empatía; ii) curiosidad, apertura; iii. disposición favorable; iv. distanciamiento, relativización; v. tolerancia a la ambigüedad y vi. regulación de los factores afectivos: estrés cultural, desconfianza, recelo... (PCIC, 2006).

6) Debemos conocer las diferentes etapas por las que pueden estar pasando nuestros alumnos¹⁷, los niveles de la comunicación humana: intrapersonal e interpersonal¹⁸, las tres dimensiones de esta última: comunicación no verbal (kinésica, proxémica, cronémica)¹⁹, la cultura oculta (contextualización, uso del tiempo)²⁰ y valores socioculturales²¹.

7) Nos ayudará conocer las representaciones culturales de los alumnos (tanto de la cultura meta como de su propia cultura) para elaborar propuestas didácticas concretas o para dirigir la atención hacia contrastes culturales específicos a medida que se vayan dando en el proceso de aprendizaje. Proponemos el cuestionario del anexo (Rey Arranz, 2016).

8) Debemos utilizar el aula como espacio de introspección y reflexión²² que vaya más allá de formar hábitos o reproducir modelos: crear un espacio que comprenda la dimensión cognitiva del aprendizaje –realizando procedimientos de comparación, inferencia, discusión y negociación– y la dimensión afectiva, propiciando un ambiente que estimule la valoración positiva de la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADASKOU, K., BRITTEN, D. y FAHSI, B. (1990), “Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco”, *ELT Journal*, 44(1), 3-10, disponible en: <https://goo.gl/NmGm5j>.

ADLER, P. S. (1987), Culture shock and the cross-cultural learning experience, en L. F. Luce, & E. C. Smith (eds.): *Toward internationalism: Readings in cross-cultural communication*, Cambridge, Newbury, 24-25.

AREIZAGA ORUBE, E. (2001), “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”, *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, Vizcaya, Universidad del País Vasco, 157-170, disponible en: <https://goo.gl/e1pJiU>.

AREIZAGA, E., ARZAMENDI, J. y ESPUNY, M. (2013), *Lengua, cultura y bilingüismo*, Barcelona, Fundación universitaria iberoamericana.

ATIENZA MERINO, J.L. (dir.), BLANCO HÖLSCHER, M., FÁÑEZ PÉREZ, B., IGLESIAS CASAL, I., LÓPEZ TÉLLEZ, G., LÓPEZ VÁZQUEZ, M.A. y MARTÍNEZ GARCÍA, J.A. (2005), *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos. Una investigación sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros de la Universidad de Oviedo*, Oviedo, Universidad de Oviedo.

BACHMAN, L. (1990), “Habilidad lingüística comunicativa”, en Llobera et al. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 105-129.

¹⁷ Vid. Oberg (1960) y Adler (1987). Los planteamientos de Oberg se recogen en Iglesias Casal (2003).

¹⁸ Vid. Iglesias Casal (2003).

¹⁹ Vid. Poyatos (1994).

²⁰ Vid. Hall (1972, 1978, 1989). Algunos planteamientos de Hall se recogen en Oliveras (2000).

²¹ Un valor es una creencia relativamente estable en la que, para una situación particular, un modo específico de conducta es preferible personal o socialmente que otras formas de conducta. Véase McEntee (1998).

²² Vid. Ríos Rojas, 2014.

- BARRO, A., JORDAN, S. y ROBERTS, C. (2001), “La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo”, en M. Byram y M. Fleming: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, C.U.P., 82-103.
- BELAY, G. (1993), “Toward a paradigm shift for intercultural and international communication: new research directions”, *Communication Year Book*, 16, 437-457.
- BENNETT, M. J. (1986), “A developmental approach to training for intercultural sensitivity”, *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 179-196.
- BENNETT, M. J. (1993), “Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity”, en R. M. Paige (ed.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME, Intercultural Press, 21-71.
- BENNETT, M. J. (2004), “Becoming interculturally competent”, en J. Wurzel (ed.): *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, Newton, MA, Intercultural Resource, 62-77.
- BENNETT, M. J. (2013), *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices*, Boston, Intercultural Press.
- BURDEN, R.L. y WILLIAMS, M. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: C.U.P [original en inglés: *Psychology for Language Teachers*, 1997].
- BRUNER, J.S. (1960), *The Process of Education*. Cambridge, Harvard Univ. Press. [citado por Burden y Williams, 1999].
- BYRAM, M. (1992), “Foreign language learning for European citizenship”, *Language Learning Journal*, 6, 10-12 [citado por Areizaga Orube, 2001].
- BYRAM, M. (1995a), “Defining and descending cultural awareness”, *Language Learning Journal*, 12, 5-8 [citado por Areizaga Orube, 2001].
- BYRAM, M. (1995b), “Acquiring intercultural competence. A review of learning theories”, en L. Sercu (1995): *Intercultural Competence. The Secondary School*, vol. I, Aalborg, Aalborg University Press, 53-69 [citado por Castro Viudez, 2002].
- BYRAM, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multicultural Matters Ltd.
- BYRAM, M. Y ESARTE-SARRIES, V. (1989), “The perception of French People by English Students: findings from the Durham Cultural Studies Project”, en *Language, Culture and Curriculum*, vol.2, 3, 153-165 [citado por Areizaga Orube, 2001].
- BYRAM, M., NEUNER, G. y ZARATE, M. (1997), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*, Estrasburgo, Consejo de Europa, disponible en: <https://goo.gl/JP5b0x>.

- BYRAM, M. y RISAGER, K. (1999), *Language Teachers, Politics and Cultures*, Clevedon, Multilingual Matters [citado por Paricio, 2004].
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid: C.U.P. [original en inglés: *Language Learning in Intercultural Perspective*, 1998].
- BYRAM, M., GRIBKOVA B. y STARKEY H. (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*, Estrasburgo, Concilio de Europa, disponible en: <https://goo.gl/qFQZFd>.
- CANALE, M. (1983), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en M. Llobera et al. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-83.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, en *Applied Linguistics* (1), 1–47 [citado por Cenoz Iragui, 2004].
- CASTRO VIÚDEZ, F. (2002), “Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües”, en M. Pérez-Gutiérrez y J. Coloma-Maestre: *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, 217-227, disponible en: <https://goo.gl/qL9qcO>
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. Y TURRELL, S. (1995), “A pedagogically motivated model with content specifications”, *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35 [citado por Cenoz Iragui, 2004].
- CENOZ IRAGUI, J. (2004), “El concepto de competencia comunicativa”, en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 449-465.
- CEREZAL SIERRA, F. (1996), “Foreign Language Teaching Methods”, en N. McLaren, N. y Madrid, *Handbook for TEFL*, cap. 6, Alcoy, Ed. Marfil [citado por Trujillo Sáez, 2001].
- CERROLAZA, O. (1996), “La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase”, en L. Miquel y N. Sans (coord.): *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre. 19-32, disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_cerrolaza.pdf.
- CHEN, G. M., y STAROSTA, W. (2000), “The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale”, *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002, disponible en: <https://goo.gl/6jcfv>.
- EDELHOFF, C. (1987), “Lehrerfortbildung und interkulturelles lehren und lernen im fremdsprachenunterricht”, en G. Baumgratz y R. Stephan (eds.): *Fremdsprachenlernen als beitrag zur*

internationalen verständigung. Inhaltliche und organisatorische perspektiven der lehrerfortbildung in Europa, München, Iudicium, 110-148.

CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, The M.I.T Press, disponible en: <https://goo.gl/4FLCBI>.

GUMPERZ J.J. y HYMES, D. H. (1972), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston [citado por Oliveras, 2000].

GUILLÉN DÍAZ, C. (2004), “Los contenidos culturales”, en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 835-851.

HALL, E.T. (1972), *La dimensión oculta*, México, Siglo Veintiuno Editores [original en inglés: *The hidden dimension*, 1966].

HALL, E.T. (1978), *Más allá de la cultura*, Barcelona, Ed. Gustavo Gili [original en inglés: *Beyond culture*, 1976].

HALL, E.T. (1989), *El lenguaje silencioso*, Madrid, Alianza Editorial [original en inglés: *The silent language*, 1959].

HARRIS, M. (1990), *Antropología cultural*, Madrid, Alianza editorial.

HYMES, D. H. (1971), “Acerca de la competencia comunicativa”, en M. LLOBERA (coord.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 27-47.

INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Edelsa, Instituto Cervantes, disponible en: <https://goo.gl/1NSGc>.

IGLESIAS CASAL, I. (2003), “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, en *Carabela*, 54, 5-28, disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article316>.

KRAMSCH, C. (1998), *Language and Culture*, Oxford, O.U.P. [citado por Trujillo, 2001].

KRAMSCH, C. (2001), “El privilegio del hablante intercultural”, en M. Byram y M. Fleming: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, C.U.P., 23-37.

GARFINKEL, H. (1972), *Remarks on ethnomethodology*, en J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Oxford, Basil Blackwell, 301-323.

GOODENOUGH, W.H. (1971), *Cultura, lenguaje y sociedad*, en J.S. Kahn (1975): *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Madrid, Anagrama, 157-248.

HARRIS, M. (1990), *Antropología cultural*, Madrid, Alianza editorial.

- LABORIT, H. (1973), *El hombre y la ciudad*, Barcelona, Kairós.
- MCENTEE, E. (1998), *Comunicación Intercultural. Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*, México, McGraw-MHill.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (2004), “La subcompetencia sociocultural”, en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 511-531.
- MIQUEL, L. y SANZ, N. (1992), “El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua”, *Cable*, 9. Madrid, Difusión, 15-21, disponible en: <https://goo.gl/9vDI1s>.
- MEYER, M. (1991), “Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners”, en D. Butjes y M. Byram (eds.): *Mediating Languages and Cultures*, Londres, Multilingual Matters Ltd.
- MORENO FERNANDEZ, F. (dir.), (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Instituto Cervantes, disponible en: <https://goo.gl/HVBX0z>.
- NAUTA, J. (1992), “¿Qué cosas, y con qué palabras? En busca de una competencia cultural”, *Cable*, 10, 10-14.
- OBERG, K. (1960), “Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environment”, *Practical Anthropology*, 7, 177-182 [citado por Iglesias Casal, 2003].
- OLIVERAS, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Edinumen.
- OMAGGIO, A. (1986), *Teaching Language in Context*. Boston, Heinle & Heinle [citado por Areizaga Orube, 2001].
- PARICIO, M.S. (2004), “Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas”, *Revista Iberoamericana de Educación*. 34 (4), 1-12, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>.
- POYATOS, F. (1994), *La comunicación no verbal*, Madrid, Itsmo.
- REY ARRANZ, R. M. (2016), “Estudio sobre las representaciones culturales en contexto de inmersión”, *Revista Fuentes*, 18(2), 225-242, disponible en: <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2830/2744>.
- RÍOS ROJAS, A. (2014), “El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia”, en N.M. Contreras Izquierdo (ed.): *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE, 615-626, disponible en <https://goo.gl/w9WWQC>.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999), *La comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos.
- STERN, H.H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford, O.U.P.

- TAFT, R. (1981), "The Role and Personality of the Mediator", en Stephen Bochner (ed.): *The Mediating Person: Bridges between Cultures*, Boston, G.K. Hall and Co., 53-88.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2001), "Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural", comunicación presentada en el Congreso Nacional "Inmigración, Convivencia e Interculturalidad", organizado en Ceuta por el Instituto de Estudios Ceutíes, disponible en:
<http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005), "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de lenguas", *Porta Linguarum*, 4, 23-39, disponible en:
<http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/reflexiones.pdf>.
- VAN EK, J. y TRIM, J. L. M. (1984), *Across the Threshold: Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*, Oxford, Pergamon Press [citado por Trujillo, 2001].
- VILÁ BAÑOS, R. (2005), *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, disponible en
<http://migraciones.ugr.es/cddi/images/tesis/VilaBanos2005.pdf>.
- VÍVELO F.R. (1978), *Cultural Anthropology Handbook: a Basic Introduction*, Nueva York, McGraw-Hill [citado por Iglesias Casal, 2003].

Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

Nacionalidad:

Edad:

Nivel de estudios (opcional):

Lengua materna:

1. ¿Qué otras lenguas hablas? Indica el nivel, por favor:

2. ¿Has hecho algún curso de español?

☐ Sí ¿En qué país? ¿Cuánto tiempo?

☐ No ¿Cómo has aprendido español?

3. ¿Has vivido en otros países aparte del tuyo y de España? ¿Cuánto tiempo?

4. ¿Cuánto tiempo hace que vives en España?

5. ¿Cuál crees que es tu conocimiento de la cultura española?

☐ Muy bajo ☐ Bajo ☐ Medio ☐ Alto ☐ Muy alto

6. ¿Cuál ha sido tu principal vía de conocimientos de la cultura española? Marca solo una, por favor.

a. Vía formal: ☐ A través de las clases ☐ Conferencias ☐ Otras (especificar)

b. Vía informal: ☐ Con familiares ☐ Con amigos ☐ A través de los medios de comunicación
☐ Internet ☐ Viajes ☐ Otras (especificar)

7. Cuando oyes o lees el nombre de tu país ¿cuáles son las imágenes, ideas o palabras que espontáneamente te vienen a la mente?

8. Cuando oyes o lees el nombre de España ¿cuáles son las imágenes, ideas o palabras que espontáneamente te vienen a la mente?

9. Tu lengua materna te parece...

10. La lengua española te parece...

11. En el pasado: ¿cuáles fueron tus primeras impresiones de la cultura española? Escribe, por favor, qué pensabas entonces. ¿Qué te sorprendió positiva o negativamente? Por ejemplo, en relación con:

a. el aspecto exterior de la gente

- b. el carácter de la gente
- c. el mundo laboral
- d. la familia
- e. las relaciones sociales
- f. las personas del otro sexo
- g. el horario
- h. la comida/la bebida
- i. quedar con alguien
- j. lugares para salir
- k. el dinero
- l. la burocracia, las instituciones
- m. la religión
- n. los gestos
- ñ. los sentidos (vista, oído, olfato, gusto y tacto)
- o. otros aspectos que quieras comentar

12. Ahora que ya llevas tiempo en contacto con la cultura y lengua españolas, ¿crees que ha cambiado tu punto de vista en relación a algún aspecto mencionado en la pregunta anterior? ¿En cuál/cuáles? Amplía tu respuesta.

- ☐ No (pasa a la siguiente pregunta)
- ☐ Sí

13. ¿Qué aspectos de la cultura española crees que son más diferentes de tu propia cultura?

14. En la actualidad, ¿el contacto con otras culturas ha cambiado tu punto de vista sobre aspectos de tu propia cultura?

- ☐ No
- ☐ Sí ¿Podrías especificar en cuáles?

¿Podríamos hacerte una entrevista grabada para aclarar, ampliar o profundizar en algún aspecto de este cuestionario? ¿Cuál es tu disponibilidad de horario?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

REFLEXIONES SOBRE EL COMPONENTE GRAMATICAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE¹

TIBOR BERTA

Universidad de Szeged

Resumen. En este trabajo se intenta explicar y justificar por qué en la tradición de la enseñanza de ELE en Hungría está tan arraigada la idea de conceder una importancia primordial al componente gramatical. Aprovechando el ejemplo del uso de los tiempos verbales del pretérito, se presentan problemas relacionados con la asimilación de este segmento de la gramática española por parte de alumnos húngaros, así como algunos de los elementos estratégicos que pueden resultar útiles en el proceso de adquisición. Sin cuestionar los avances de las metodologías focalizadas en la función comunicativa de lenguaje y la aplicación de elementos de aprendizaje inductivos y deductivos, se desea resaltar que el componente gramatical tiene su lugar en la enseñanza de ELE, aunque no tenga la misma función que en los inicios de la enseñanza de idiomas.

Palabras Clave: pretérito indefinido, pretérito imperfecto, enseñanza de ELE, estrategias de aprendizaje, aprendizaje de lenguas, sistema verbal español

Abstract. The present paper aims to explain and justify why giving grammar a major role in Spanish as a foreign language teaching is a deeply rooted practice in the SFL tradition in Hungary. Taking the different uses of the past tenses in Spanish as main example, a series of issues related to the learning of these tenses by Hungarian learners are presented in this article, along with a number of strategies that might be useful for their assimilation. Not willing to question the steps forward of the teaching approaches centered on the communicative use of language and the implementation of inductive and deductive teaching elements, the aim here is to highlight that grammar has a place of its own in SFL teaching, even if it is not the same role it had at the dawn of language teaching.

Keywords: pretérito indefinido, pretérito imperfecto, SFL teaching, learning strategies, language learning, Spanish verb system

Justifica la selección del tema principal de estas reflexiones el hecho de que la gramática, como componente del sistema lingüístico, ha recorrido un camino bastante perturbado a lo largo de la historia de las metodologías de enseñanza de idiomas, y hoy, en cierto sentido, se encuentra en una situación de crisis. Ya Otero Brabo Cruz, (1999) en su artículo sobre enfoques y métodos en la enseñanza de lengua en el percurso hacia la competencia comunicativa, formula la pregunta: *¿Dónde entra la gramática?* Desde el *método gramática-traducción*, predominante en el siglo XVIII y en el XIX, pasando por el *método directo*, que insiste en el aprendizaje mediante la interacción oral, el *método situacional*, que prefiere la introducción rutinaria de estructuras habituales en situaciones concretas y muchos otros métodos, hasta el *enfoque comunicativo*, que se utiliza actualmente en ámbitos amplios, la orientación de la enseñanza de idiomas ha cambiado considerablemente. Mientras que en el método gramática-traducción la enseñanza se limitaba a la escritura, se pretendía alcanzar la corrección y la lengua materna tenía una función importante, quedando la oralidad y la interacción fuera del foco de atención, en el enfoque comunicativo se pretende perfeccionar la comunicación tanto escrita como oral teniendo en cuenta la interacción entre los participantes,

¹ El trabajo fue presentado en la Segunda Jornada Didáctica de Szeged (1 de octubre de 2016).

evitando el uso de la lengua materna y aceptando que el error es parte natural del proceso de aprendizaje. En el método gramática–traducción lo importante es producir oraciones formalmente correctas sin contextualización, en cambio, en el enfoque comunicativo se reconoce que la producción lingüística no solo debe ser correcta sino que debe adecuarse al contexto social y debe perseguir una finalidad (Hernández Reinoso 1999-2000). Se define, entonces, el concepto de la *competencia comunicativa*, que no coincide con la mera capacidad de producir oraciones formalmente correctas, sino que consiste más bien en la “capacidad de producir e interpretar mensajes de forma interpersonal en un contexto determinado” (Arnold–Fonseca 2004:45) citando a Hymes 1972). A su vez, la competencia comunicativa se compone de diversas competencias o subcompetencias – dependiendo de los diferentes modelos, presentados y comentados detalladamente por Cenoz (2004) – entre ellas la lingüística, que incluye el manejo adecuado del sistema fonológico, sintáctico y léxico, y que sería solamente una y no suficiente para poder comunicarse de forma eficaz. Es cierto que en el caso de un enunciado como *ábreme la puerta* basta la competencia lingüística para poder seleccionar las estructuras bien formadas y aquellas que no lo son desde el punto de vista gramatical –**me abre la puerta, *ábrame el puerta, *ábreme la puerta* etc.–, en muchos otros casos, sin embargo, esta competencia no ayuda a actuar adecuadamente desde el punto de vista comunicativo. Es la competencia sociolingüística la que responde ante la distinción entre el enunciado mencionado y otros, como *ábrame la puerta* o *¿podría abrimme la puerta?*, y solo con la ayuda de la competencia pragmalingüística somos capaces de reconocer que al oír el enunciado *¿podría abrimme la puerta?* –interrogativo según la competencia puramente lingüística– la respuesta adecuada no es *sí, podría*.

Ante estos reconocimientos de la ciencia de la comunicación moderna, la importancia de la gramática como elemento de la enseñanza de idiomas ha tenido que retroceder, y, en realidad, los métodos de enseñanza posteriores al de *gramática–traducción*, más bien creen en la adquisición inductiva de la gramática limitando, por tanto, la presencia del análisis gramatical, debido a que las estructuras gramaticales se adquieren mediante el proceso de adquisición durante la práctica. En realidad, cuando la lengua materna y la lengua meta pertenecen a la misma familia, como ocurre con frecuencia, por ejemplo, en el espacio geográfico europeo, muy poco hay que explicar de estructura; como las categorías manejadas son idénticas o semejantes y las diferencias son fonológicas o de vocabulario, la tarea de actuar de modo relativamente eficaz en un ejercicio de situación no cuesta mucho al aprendiente. Ilustramos esta afirmación con un texto satírico del siglo XVIII, publicado en el periódico titulado *El Censor* en 1781 y analizado anteriormente en Berta (2001), en el que se propone criticar la moda afrancesada que, gracias a la influencia de la patria de la Ilustración, intensificada por la instalación de la casa borbónica después de la Guerra de Sucesión, dominaba la cultura española de la época. El autor ficticio del texto, procedente de París, explica que acaba de instalarse en España, que tiene la intención de enseñar a la población española la forma de comportarse adecuadamente –o sea, a la moda francesa– e incluso se ofrece a dar clases de francés, puesto que, según dice, tienen competencias suficientes en ambos idiomas. Dice así:

“yo soy suficientemente imbuido de todos dos idiomas, testigo este billete: esto es la primera cosa que yo haya escrito de mi vida en Español, sin otro socorro que el de un Diccionario. Entre tanto *él* está, esto me parece, si bien escrito, y si bien traducido de mi lengua, que algunos libros traducidos de la misma, que yo he leído después que *yo soy arriado* á esta Villa, con intención de *me instruir* á fondo en el Español. Con este mismo fin, he oído algunos sermones á Madrid, y *yo* los he entendido, si bien que si *el* me estaba predicado en Francés, no obstante,

que *el hay muy poco de tiempo que yo soy á la España*. [...]” (Caso González, 1989:216-217; artículo núm. 14).

De lo que dice el autor ficticio, se deduce que para que un francés pueda redactar un texto en español es suficiente un diccionario, no se exigen estudios previos de gramática. Y, en parte, tiene razón, puesto que el resultado de la redacción, el texto se puede entender, pero el fragmento, por muy corto que sea, abunda en estructuras gramaticales ajenas al sistema del español. Para aducir algunos ejemplos, tenemos el uso superfluo del sujeto pronominal en *—él está, yo soy arrivado, yo los he entendido*, etc. —el uso del verbo *ser* como auxiliar de perfecto por *haber* —en la expresión *yo soy arrivado*— y por *estar* —en la estructura *yo soy á la España*—, la posición del complemento reflexivo pronominal —en *intención de me instruir*—, el uso de la preposición *a* con el valor de *en* —*á Madrid, yo soy á la España*— y la estructura *el hay muy poco de tiempo*, que sigue el modelo del francés *il y a*. En resumidas cuentas, el resultado es un texto que “aproximadamente” está en español, pero es deficiente en muchos elementos gramaticales.

Pese a esta evolución de las metodologías, que, en principio, abre camino hacia el desarrollo de las competencias comunicativas diferentes a la lingüística, hay opiniones que reprochan a la enseñanza pública húngara que siga estando centrada en el componente gramatical. Una de estas opiniones se puede leer en la memoria de grado de Soma Máté, dedicada a la comunicación no verbal, que presenta un análisis excelente de problemas didácticos. En el prólogo de su trabajo el autor, como aprendiente y futuro profesor de español, explica que durante una estancia larga suya en España tuvo pequeños conflictos interculturales, los cuales atribuye a la escasez de competencias comunicativas que, aparte de la lingüística, tenía en español. Hablando de sus recuerdos de clases de ELE en un instituto de bachillerato dice lo siguiente:

“Sabía decir si tenía hambre, si quería comprar pan, tomate, etc. pero poco sabía de los elementos de la comunicación que se esconden bajo el nivel de las palabras y es ahora cuando me estoy dando cuenta que eso es lo que realmente importa y sin embargo, es muy poco lo que aprendemos de ellos en las clases de idiomas en el instituto. Al principio del curso [los profesores] todavía se acuerdan de explicar algunas cosas de la cultura, pero conforme avanza el año, poco a poco se pierden por los caminos de la gramática” (Máté 2014:1).

En las conclusiones de su análisis, formula una propuesta didáctica propia con las siguientes palabras:

“En mi opinión sería imprescindible incluir el lenguaje no verbal en la enseñanza de idiomas, tal vez, no de forma directa, sino a través de juegos de improvisación y teatro. El teatro es la mejor manera de adquirir un conocimiento profundo de la lengua. Nuestro cerebro aprende las reglas gramaticales sin que las definamos detalladamente, y también es una gran posibilidad para perder nuestra vergüenza a la hora de hablar. La vergüenza aparece, porque en las clases aspiran [a] hablar correcto y no solo “hablar”. Con nuestro lenguaje corporal podemos rellenar perfectamente los huecos todavía existentes en nuestra gramática y vocabulario. Es tan importante aplicar los códigos no verbales, [como] saber interpretarlos. La enseñanza debe partir de la práctica, y llegar a la teoría si es necesario y no al revés” (Máté 2014:28).

Por una parte, estas palabras, que reclaman mayor presencia de elementos no estrictamente gramaticales en las clases de ELE apoyan la afirmación anterior referente a la evaluación de los métodos aplicados en las clases de idiomas en el sistema educativo público húngaro, están en consonancia con muchas metodologías consideradas modernas y, sin duda, tienen su razón. Por

otra parte, sin embargo, se debe reconocer que esta opinión, por bien justificada y seria que sea, solo es una de las que proceden del alumnado de ELE con que trabajamos en la universidad. También ocurre que el alumnado culpa de sus deficiencias en su competencia lingüística comunicativa a la insuficiencia de explicaciones gramaticales en su lengua materna, mientras que otras veces nuestros colegas nativos de español observan que sus alumnos se niegan a actuar en clase si no se les proporciona una buena dosis de explicaciones gramaticales. Parece que en Hungría la presencia fuerte de la enseñanza de aspectos gramaticales de manera directa es un elemento muy arraigado, imprescindible e irrenunciable en las clases de ELE. Este hecho puede ser explicado, al menos parcialmente, por factores que son externos a la voluntad y a la formación didáctica del personal docente. Entre estos factores, presentes en la enseñanza pública, se deben mencionar los siguientes:

- a) el número de horas limitado, que deja escasas posibilidades para una enseñanza inductiva y deductiva mediante ejercicios y prácticas;
- b) el plan docente de la institución, preparado para corresponder a los criterios del examen de bachillerato, que debe ser respetado por el profesorado;
- c) eventualmente la presión de los padres —o en la universidad de los alumnos mismos—, que reclaman obligatoriamente el uso de un libro de texto concreto.

Todos estos factores son, además, intensificados por el hecho de que la lengua materna del alumnado es el húngaro, que tipológica y genéticamente no tiene relación alguna con el español, así las categorías gramaticales conceptuales y las estructuras superficiales de la lengua materna y la lengua meta muestran diferencias considerables. A consecuencia de ello, el episodio anecdótico citado del francés que llega a España sin haber estudiado español, presentado por el periódico *El Censor*, no puede tener el mismo resultado. Entre tales circunstancias, que hacen que los ejercicios situacionales, prácticos, mediante algún tipo de pseudo-inmersión lingüística aparenten una pérdida de tiempo, parece ser imprescindible dedicar atención al componente gramatical de la lengua meta en interés de poder acelerar el proceso de aprendizaje de las reglas gramaticales y para ofrecer estrategias de aprendizaje al alumnado.

En lo sucesivo se intentará ilustrar la necesidad de mantener la presencia de la gramática en la enseñanza de idiomas, destacando un caso concreto al que deben enfrentarse los profesores en la enseñanza de ELE a húngaros habitualmente en el campo de la gramática del sistema verbal. No se hablará del archiconocido y archicitado ejemplo del uso del modo subjuntivo, sino del sistema llamado temporal, que convierte el paradigma verbal del español en un laberinto para muchos alumnos de ELE que tienen el húngaro por lengua materna, especialmente en el campo de la expresión del pasado. A saber, el uso adecuado de los tiempos verbales del español es un problema permanente y hasta hoy no solucionado para los aprendientes de español húngaros. Con la ayuda del fondo teórico de la Hipótesis del Análisis Contrastivo, ideada por Lado (1957) podemos averiguar que la causa de los problemas es el contraste entre los sistemas verbales de las dos lenguas, puesto que al único pretérito del húngaro se oponen cuatro en español —sin contar el llamado *pretérito anterior* del tipo *hube cantado*—, así que, por ejemplo, a la forma verbal húngara *énekeltiük* le corresponden las formas españolas *hemos cantado*, *cantamos*, *cantábamos* y *habíamos cantado*. A consecuencia, para los alumnos húngaros, al principio, resulta sorprendente tener que escoger la forma verbal adecuada en español, puesto que no entienden qué importancia pueden tener los

diferentes matices de significado asociados a las diversas formas verbales del español, que el húngaro no transmite –por lo menos morfológicamente–. Destaca la problemática la distinción entre las formas del tipo *canté* y *cantaba*, denominadas en los libros de texto manejados en Hungría como *pretérito indefinido* y *pretérito imperfecto*, respectivamente, por tanto, a continuación vamos a dedicar atención particular a este caso.

Las formas verbales mencionadas del pretérito del español constituyen el sistema de oposiciones que se presenta en el cuadro siguiente, donde *había cantado* –llamado *pretérito pluscuamperfecto*– destaca por servir para expresar anterioridad a otra acción del pasado, *he cantado* –llamado *pretérito perfecto*– se caracteriza por expresar una relación con el presente, mientras que *canté* –denominado *pretérito indefinido*– y *cantaba* –conocido como *pretérito imperfecto*– existen en el mismo eje temporal.

he cantado	cantaba
canté	
había cantado	

El sistema verbal del pretérito en español

Hablando de otro modo, se puede decir que entre las formas que no expresan anterioridad en el pasado, *he cantado* y *canté*, por presentar la acción del pasado como concluida, se oponen a la tercera, *cantaba*, que la presenta como no acabada o simultánea a otra. Esto significa que los llamados *indefinido* e *imperfecto* se encuentran en el mismo eje o esfera temporal del pasado, por tanto la diferencia que expresan no es temporal, sino más bien aspectual. Prescindiendo de los casos especiales tratados por Gutiérrez Araus (1996) al presentar los valores secundarios del *imperfecto*, este sistema es el que los alumnos húngaros de ELE deben adquirir durante las clases. Sin embargo, la adquisición de estas distinciones existentes entre los pretéritos *indefinido* e *imperfecto*, a causa de la distancia estructural entre el sistema de la lengua materna y la lengua meta, constituye un problema cuya solución, mediante un aprendizaje inductivo y deductivo, exige muchas horas de práctica con las que la clase de ELE en la enseñanza pública no cuenta. A consecuencia, la solución se espera de las explicaciones gramaticales adicionales, elaboradas por cada uno de los profesores, que se destinan al oficio de orientar al alumnado ofreciéndole una estrategia teórica en la elección de los tiempos verbales en la práctica. Estas explicaciones orientativas pueden ser eficaces, en caso de ser bien diseñadas y elaboradas, pero los frecuentes errores que los alumnos húngaros cometen en relación con el uso de los tiempos verbales aquí tratados revelan que muchas veces no se llega a aclarar del todo los conceptos gramaticales. Buscando las razones teóricas de este problema, en una investigación anterior (Berta–Lindgren–Maillo 2001) intentamos recoger información acerca de las estrategias que aplican los alumnos húngaros a la hora de tener que seleccionar el tiempo verbal correspondiente. Parte de la investigación consistía en un cuestionario en el que se les pedía a diversos grupos de ELE húngaros de enseñanza secundaria y superior que enumerasen los rasgos o las expresiones que asociaban al llamado *pretérito imperfecto* y al llamado *pretérito indefinido* y en qué se basaban para decidir entre ellos. Las respuestas fueron analizadas y clasificadas en categorías formadas según las semejanzas en el contenido de las expresiones.

Según la mayor parte de las contestaciones ofrecidas por los informantes, el *pretérito imperfecto* se utiliza para expresar *acciones repetitivas, no acabadas o paralelas*, y entre sus funciones fueron

mencionadas la descripción de circunstancias o la explicación del fondo de una historia, así como su uso en el discurso indirecto. Entre las respuestas destacaba una, equivocada, pero con una ocurrencia notable, que atribuía *duración más larga* a la acción expresada en forma imperfectiva.

En las respuestas, el *pretérito indefinido* se asociaba con expresiones como *acción acabada o única, acciones sucesivas, verbo que lleva la acción hacia adelante*, fácilmente contrastables con expresiones mencionadas en relación al imperfecto. Las expresiones *no tiene relación con el presente, uso con adverbios concretos y sirve para relatar una historia*, que aparecieron también en relación con la categoría del *indefinido*, sin embargo, en realidad no están vinculadas con esta oposición y son poco concretas; la falta de relación con el presente contrasta tanto *canté* como *cantaba* con *he cantado*, el uso de adverbios concretos y la función de relatar son funciones aplicables para todos los pretéritos.

Fuera de las arriba citadas, esporádicamente también aparecieron en las respuestas otras estrategias, como las que insisten en la distinción puramente morfológica de los dos tiempos verbales en cuestión, con atención especial al mayor número de irregularidades en el caso del *indefinido*, que, a veces, parecía ser el único motor de la selección. De acuerdo con ello, algunos alumnos afirmaron que usaban la forma no irregular (generalmente la del *imperfecto*), de lo que se podía deducir que a algunos de los informantes les parecía indiferente la variación de los pretéritos, y que no percibían ninguna diferencia en su valor. Es cierto que, a veces, especialmente en el lenguaje periodístico, se documentan casos de neutralización a favor de la forma de *imperfecto*, donde *cantaba*, según palabras de Gutiérrez Araus (1995a:183) se convierte en una forma de narración principal, tarea asignada en el sistema a *canté*'. Esta función se puede observar en los ejemplos aducidos en (1a) –ejemplo núm. 40 de Gutiérrez Araus (ibídem)–, (1b) y (1c), donde *moría*, *fallecía* y *salía* equivalen a *murió*, *falleció* y *salió*.

- (1) a. En aquel momento preciso, solitario como había vivido, *moría* el famoso poeta.
- b. José Vicente Ganosa *fallecía* ayer tras sufrir una caída de la moto con la que circulaba [...] (*Canarias en moto*, 23 de agosto de 2015)
- c. Ayer *salía* a la venta el nuevo álbum de OBK, un disco de versiones de sus temas de amor y desamor más queridos tanto por Jordi Sánchez como por sus fans. (pinterest.com)

Este uso, sin embargo, no significa intercambiabilidad de formas, sino que se trata de una variación estilística que se produce siempre a favor del *imperfecto*.

Aunque no disponemos de investigaciones referentes a este punto en el caso de alumnos húngaros, parece que a veces la elección de la forma verbal es definida por asociaciones que relacionan la semántica del verbo con un tiempo verbal en concreto. De hecho, Gutiérrez Araus (1995:35-36) distingue verbos de acción o proceso –como *entrar, salir, ir, venir, subir, bajar, llegar, marchar, caer, construir, edificar, pintar, escribir* etc.–, cuya semántica incluye acción momentánea, transformación de una materia y suelen ir en *indefinido*, y verbos de estado –como *ser, estar, parecer, tener, haber, pertenecer, abundar, llamarse, encontrarse, hallarse, sentirse, saber, conocer* etc.–, cuyo lexema indica más bien identificación, descripción, posesión, pertenencia, conocimiento etc., que suelen ir en *imperfecto*. Sobre esta relación entre el semantismo de los lexemas y las formas gramaticales verbales muchos alumnos basan una estrategia equivocada, que generaliza estos usos a todos los casos en los que aparece cada verbo, y rechazan el uso del indefinido o del imperfecto en el caso de ellos. En (2a) se observa que el contexto exigiría el uso la forma *salía*, por tratarse de simultaneidad en el pasado, pero aparece la forma *salió* porque el verbo *salir* pertenece a los verbos

de acción, mientras que en (2b) se debería utilizar la forma *tuve* por tratarse de un acontecimiento producido en un período cerrado del pasado, pero se usa la forma *tenía* porque el verbo *tener* normalmente expresa posesión o estado.

(2) a. Cada vez que terminaba el trabajo, **salió* (por *salía*) corriendo.

b. Ayer llegué tarde porque **tenía* (por *tuve*) un accidente.

Para poder responder a tales problemas relacionados con este universo aparentemente complicado de los tiempos verbales se deben buscar soluciones estratégicas adecuadas para evitar asociaciones falsas como aquella que identifica el *indefinido* con la acción momentánea contrastado a un *imperfecto* que indica un proceso de duración larga. Recursos eficaces pueden ser, como veremos a continuación, los paralelos entre la lengua materna y la lengua meta, analogías entre el sistema lingüístico y elementos de la vida real y el uso de una terminología transparente.

En la búsqueda de herramientas no debemos temer el uso de referencias al sistema de la lengua materna, que pueden ayudar a que los alumnos no observen las categorías gramaticales de ELE como extrañas, inútiles o imposibles de adquirir, puesto que los sistemas de la lengua materna y de la lengua meta, además del contraste ya comentado, también contienen elementos comunes que pueden ayudar a la asimilación de los conceptos gramaticales de la última. A saber, la oposición entre los dos pretéritos aquí analizados se basa en la distinción explicada por García Fernández (1998:25), según quien el *indefinido* presenta un acontecimiento desde su inicio hasta su final, mientras que el *imperfecto* “sólo visualiza una parte interna de la situación, y no su inicio o su fin”. Como se puede observar en los ejemplos que se aducen en (3) y (4), esta diferencia, en realidad, también existe en el húngaro, lengua materna de los alumnos, al menos en el caso de los verbos que aceptan partículas adverbiales como los llamados coverbos *ki-*, *be-*, *el-* etc. En (3a) y (4a), las formas *salió* y *kiment* indican la acción como completa, mientras en (3b) y (4b) *salía* y *ment ki* la presentan sin visualizar su fin, es decir, como incompleta.

(3) a. Cuando lo vi, *salía* del edificio.

b. Cuando lo vi, *salió* del edificio.

(4) a. Amikor megláttam, *ment ki* az épületből.

b. Amikor megláttam, *kiment* az épületből.

La diferencia entre las dos lenguas reside en que el español expresa la oposición mencionada dentro de la flexión verbal, mientras que el húngaro utiliza recursos sintácticos, pero en ambos sistemas se pretende transmitir la misma idea de acción.

Un propuesta interesante que aprovecha un paralelo de la vida real externa al sistema lingüístico es aquella que contiene un librito monográfico de Sándor László (1994) sobre la problemática del uso de *imperfecto* e *indefinido*, en el que el sistema de tiempos verbales del pasado se ilustra con diferentes partes del automóvil, identificando el *indefinido* con el acelerador, utilizado para avanzar el *imperfecto* con el freno que sirve para que podamos contemplar el paisaje.

Finalmente, el uso de una terminología adecuada que visualice el contenido de las oposiciones internas del sistema verbal también puede contribuir a la adquisición eficaz del sistema. La terminología tradicionalmente utilizada y muy arraigada en la enseñanza de ELE en Hungría, que maneja los términos *pretérito perfecto*, *indefinido* e *imperfecto*, a nuestro modo de ver, no ayuda la

adquisición de la esencia del sistema temporal español, debido a que estas expresiones no expresan las oposiciones pertinentes a las formas verbales respectivas *he cantado*, *canté* y *cantaba*. Este sistema terminológico sugiere que se oponen un perfecto *he cantado* y un no perfecto *cantaba*, dejando un poco en el aire *canté*, cuyo valor así será efectivamente indefinido o no definido, mientras que en realidad tanto *he cantado* como *canté* se oponen a *cantaba*, siendo ambos perfectivos. Este valor perfectivo común a las dos primeras formas responde por el hecho de que en amplias zonas del español hablado en América las del tipo *he cantado*, de uso restringido, sean sustituidas por las del tipo *canté* (Zamora Vicente 1967:434). Por estas razones parece que sería preferible el uso de los términos *pretérito perfecto compuesto*, *pretérito perfecto simple* y *pretérito imperfecto*, utilizados por Real Academia Española (2010:§23.1.2.), que reflejan mejor la relación entre las dos formas perfectivas opuestas a la imperfectiva, o bien el sistema formado por las expresiones *antepresente*, *pretérito* y *copretérito*, que, siguiendo la propuesta de Bello (1847/1988:§622-650), propone Alarcos (1994:§219-233).

En las líneas precedentes se ha intentado explicar y justificar el porqué de la importancia que se le concede al componente gramatical en las clases de ELE dentro de los marcos de la enseñanza pública húngara. Aprovechando el ejemplo del uso de los tiempos verbales del pretérito, también se han presentado problemas que afectan la asimilación de este segmento de la gramática del español de parte de alumnos húngaros, así como algunos de los elementos estratégicos que pueden resultar útiles en el proceso de adquisición. Desde luego, estas reflexiones no cuestionan los avances de las metodologías focalizadas en la función comunicativa de lenguaje y la aplicación de elementos de aprendizaje inductivos y deductivos, tan solo resaltan que el componente gramatical tiene su lugar en la enseñanza de ELE, aunque no tenga la misma función que en los inicios de la enseñanza de idiomas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1994), Gramática de la lengua española, Madrid, Real Academia Española/Espasa.
- ARNOLD MORGAN, Jane Kay – FONSECA MORA, María del Carmen (2004), Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua, en Francisco LORENZO BERGUILLOS–Stephan RUHSTALLER (eds.), El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como segunda lengua, Sevilla, Edinumen/Universidad Pablo de Olavide, 45-60.
- BELLO, Andrés (1847/1988), Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos, con las notas de Rufino José Cuervo. Estudio preliminar y edición de Ramón Trujillo, Madrid, Arco/Libros.
- BERTA, Tibor (2001), “‘Sátira contra los galicismos en nuestro lenguaje’. Una crítica del afrancesamiento cultural y lingüístico en la España del siglo XVIII”, Acta Univ. Szegediensis: Acta Hispanica, 6, 47-57.
- BERTA, Tibor – LINDGREN, Kristina – MAILLO, Cristina (2001), ¿Imperfecto o indefinido? Estudio contrastivo, en MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia –DÍEZ PELEGRÍN,

- Cristina (eds.), ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, 13-16 de septiembre, Zaragoza, Univ. de Zaragoza/ASELE, 759-770.
- CASO GONZÁLEZ, José Miguel (ed.) (1989), *El Censor*. Obra periódica comenzada a publicar en 1781 y terminada en 1787. Edición facsímil, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (1998), *El aspecto gramatical en la conjugación*, Madrid, Arco/Libros.
- CENOZ IRAGUI, Jasone (2004), El concepto de competencia comunicativa, en Jesús SÁNCHEZ LOBATO–Isabel SANTOS GARGALLO, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, 449-466.
- GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz (1995), *Formas temporales del pasado en indicativo*, Madrid, Arco/Libros.
- GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz (1996), Sobre los valores secundarios del imperfecto, en M. RUEDA – E. PRADO – J. LE MEN – F. J. GRANDE (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5-7 de octubre de 1995), León, Universidad de León, 177-185.
- HERNÁNDEZ REINOSO, Francisco Luis (1999-2000), “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje”, *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- HYMES, Dell. H. (1972), “On Communicative Competence”, en J. B. PRIDE and J. HOLMES (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin, 269-293.
- LADO, Robert (1957), *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LÁSZLÓ Sándor (1994), *Imperfeco vagy indefinido?*, Szeged, Mozaik.
- MÁTÉ, Soma (2014), *Paralelismos y contrastes entre el lenguaje no verbal húngaro y español. Análisis detallado de dos diálogos*, Trabajo de fin de grado (manuscrito), Szeged, Universidad de Szeged.
- OTERO BRABO CRUZ, Maria de Lourdes (1999), “Enfoques y métodos en la enseñanza de lengua en el percurso hacia la competencia comunicativa. ¿Dónde entra la gramática?”, en Tomás JIMÉNEZ JULIÀ et. al. (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela/ASELE, 419-425.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010), *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- ZAMORA VICENTE, Alonso (1967), *Dialectología española*, Madrid, Gredos.

¿CÓMO DARLE LA VUELTA A LA CLASE DE ELE?¹

El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español

KATALIN JANCSÓ

Universidad de Szeged, Departamento de Estudios Hispánicos

Resumen. El artículo repasa las características del aula invertida, un nuevo método educativo que invierte el orden en el proceso de aprendizaje. En vez del modelo tradicional en el que el profesor explica la lección en clase, en la clase invertida los alumnos llegan a la escuela con conocimientos adquiridos de materiales multimedia proporcionados por el docente. En el texto se mencionan las fases de trabajo, las herramientas que se pueden utilizar y se hace un análisis breve de Edpuzzle y Powtoon, aplicaciones en línea para personalizar videos y para crear presentaciones animadas.

Palabras Clave: clase invertida, aula invertida, enfoque al revés, Powtoon, video en el aula, herramientas TIC, Edpuzzle

Abstract. The article intends to review the characteristics of flipped classroom, a new teaching method that reverses the order of the learning process. Unlike the traditional classroom model in which the teacher explains the content in the classroom, in a flipped class students arrive at school having previous knowledge acquired in multimedia materials provided by the teacher. In the present text we mention the phases of work, the tools that can be used and we analyze Edpuzzle y Powtoon, online applications that allows us to personalize videos and create animated presentations.

Keywords: flipped classroom, flipped approach, Powtoon, video in the classroom, ICT tools, Edpuzzle

El subtítulo del libro *Flip Your Classroom* (2012) de Jonathan Bergmann y Aaron Sams, “Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar” expresa perfectamente uno de los objetivos principales del “enfoque al revés” (o aprendizaje invertido, más conocido como clase inversa o invertida) introducido por los mencionados profesores de química estadounidenses. Pero ¿cómo podemos definir exactamente este método pedagógico? ¿Cómo podemos darle vuelta a nuestra clase y cómo podemos aplicarlo a la enseñanza del español? En el presente ensayo queremos dar respuesta a estas preguntas y también resumir brevemente el contenido de un taller de didáctica elaborado para la Segunda Jornada Didáctica de Szeged organizado en octubre de 2016.

Ciertos elementos del método mencionado ya se conocían antes de su introducción por los profesores estadounidenses. La falta de tiempo para poder hacer actividades creativas e interactivas en el aula, la frecuente ausencia de los alumnos junto con la consiguiente necesidad de recuperar el contenido perdido, el afán de motivar a los alumnos de distintas maneras y el intento de acercarse al mundo de los alumnos, caracterizado por la aplicación de las nuevas tecnologías, generaron una respuesta innovadora por parte de algunos profesores. Antes que nada, se reconoció la posibilidad

¹ El trabajo fue presentado en la Segunda Jornada Didáctica de Szeged (1 de octubre de 2016).

de poner la clase patas arriba planteando la idea de que ciertos elementos de las clases tradicionales (gramática, comprensión oral y escrita, es decir, el desarrollo de las destrezas pasivas) se podían llevar a cabo en casa, y lo que antes se había hecho en casa se podía hacer en el aula. Además, con esta forma de ahorrar tiempo, se podía incluir más debates, más actividades para desarrollar las destrezas productivas y nuevas tareas creativas que antes no se habían hecho. La novedad del método de Bergmann y Sams fue que enlazaron este enfoque “al revés” con las demandas de los adolescentes de utilizar nuevas tecnologías y comenzaron a producir videos educativos y a grabar clases. Los alumnos que faltaban a alguna clase podían ver los videos y aprender el contenido. Los que asistían a las clases podían revisar la teoría y repasar lo aprendido antes de un examen. Más aún, muchas veces los padres de los alumnos también empezaban a ver los videos y, de esta manera, ya sabían de qué estaban estudiando sus hijos en la escuela y podían ayudarles más en sus estudios (Bergamann – Sams, 2012:19-25).

Para resumir, este modelo pedagógico tiene como objetivo ahorrar el tiempo gastado en la exposición de determinados contenidos teóricos para que el profesor tenga más tiempo para la explicación de cuestiones más complejas, como la aclaración de ciertos elementos difíciles. El docente también dispone de más tiempo para ocuparse de los alumnos que tienen dificultades y, de esta manera, puede cubrir mejor las necesidades específicas de cada alumno, es decir, personalizar la educación. Hay más tiempo para responder a preguntas, y los alumnos, trabajando en grupos, muchas veces se ayudan. Una característica muy importante del modelo al revés es que desaparece el rol central y performador del profesor, quien se convierte mucho más en un miembro del grupo, en el que tiene un rol activo de mediador y asesor, funciona como guía didáctico de los alumnos, con los que tiene una interacción más intensa y un contacto más personal que en el caso de los métodos tradicionales. El profesor destaca los contenidos más importantes, entra en detalles, apoya el proceso de aprendizaje de los alumnos y les dirige en la búsqueda de soluciones (Lévai, 2014:4). Por lo tanto, el video no sustituye al profesor; no se trata de un curso online despersonalizado.

Cada alumno puede ver los videos u otros contenidos multimedia a su ritmo antes de las clases, es decir, el método se adapta al ritmo de los alumnos. Los alumnos que necesitan más tiempo para entender y aprender la teoría pueden pasar más tiempo con el visionado de los materiales. Además, tienen la posibilidad de detener el video y rebobinarlo cuantas veces quieran (Olaizola, 2014:1-2). Este modelo pedagógico asegura y también requiere más responsabilidad en el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos, fomenta su colaboración, y, al mismo tiempo, su motivación (Kanninen – Lindgren, 2015:31). Las formas de trabajo más frecuentes son el trabajo en pequeños grupos y la cooperación en pares, lo que mejora el ambiente de trabajo en el aula e incrementa la interacción y la participación de todos los miembros del grupo.

Otra característica excepcional del modelo de clase invertida es que, gracias a la complejidad del método, abarca todas las fases del ciclo de aprendizaje establecidas por Bloom (taxonomía de Bloom). Por consiguiente, aplicando este método, en el proceso de aprendizaje aparecen las fases siguientes: el conocimiento (recordar lo aprendido), la comprensión (comprender y ser capaz de presentar lo aprendido), la aplicación (ser capaz de aplicar los nuevos conocimientos), el análisis (análisis del problema y su solución con la ayuda de los conocimientos adquiridos), la síntesis (la creación de productos originales) y la evaluación (evaluar algo según nuestras propias opiniones) (López Moreno, 2015:23-07-2016). Aplicando este método, se incrementa la creatividad y el pensamiento crítico de los alumnos y el profesor recibe feedback inmediato del proceso de aprendizaje tras cada clase.

La primera etapa en el desarrollo de una clase invertida es el análisis. En esta fase se analizan los objetivos de la clase y su contenido, así como las necesidades y características del alumnado. El siguiente paso es el diseño de la clase y también la selección o producción de los materiales que se quiere utilizar. Después se puede seguir con la ejecución del proyecto. Se distribuye el material y se dan las instrucciones necesarias a los alumnos. También se puede utilizar alguna plataforma o espacio de apoyo a los alumnos. Al final, es necesario evaluar la eficacia y los resultados del proyecto (Olaizola, 2014:3-4).

La desventaja mencionada con más frecuencia en relación a este modelo es que existe el peligro de que los alumnos no vean el video o los otros materiales antes de las clases. Por lo tanto, no sólo es necesario un cambio de mentalidad por parte de los profesores, sino también por parte de los alumnos. Para seguir este modelo, el profesor debe planificar muy detalladamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y, elegir materiales realmente útiles y utilizables, que sean de buena calidad. O, si el profesor mismo es quien redacta o prepara los materiales, tiene que ser un experto en las TIC o por lo menos necesitaría tener conocimientos básicos de Internet y de herramientas multimedia. También se suele mencionar como desventaja que la elaboración de materiales multimedia nuevos requiere mucho tiempo y experiencia. Por lo tanto, se recomienda que los profesores con menos experiencia utilicen primero materiales preparados que se pueden encontrar en varias plataformas web, como por ejemplo en Khan Academy (<https://es.khanacademy.org/>). Además, el profesor también tiene que contar con la posibilidad de que pueda haber alumnos que no tengan acceso a internet (aunque en este caso pueden hacer las tareas en la escuela). También existe el peligro de que el profesor se concentre solo en el uso de videos educativos y no preste atención a los otros elementos del modelo, no consiguiendo los resultados positivos esperados. En este caso, se mantienen los roles tradicionales del profesor y de los alumnos y no se puede conseguir verdadera colaboración e interacción en los grupos.

Para evitar ciertos errores y problemas, Bergmann y Sams recomiendan informar a los alumnos y padres de los elementos y objetivos del método antes de su introducción. Además, según los autores, es necesario enseñar a los alumnos cómo tienen que ver y utilizar los materiales/videos. Antes que nada, se debe crear y asegurar una atmósfera tranquila para que los alumnos puedan concentrarse en el visionado de los videos. Primero, se pueden ver los videos juntos en clase y el profesor puede mostrar a los alumnos que vale la pena verlos varias veces y utilizar el botón de pausa y rebobinar. Además, a los alumnos se les exige que tomen apuntes sobre el material que reciben (Bergmann-Sams, 2012:79-80). Bergmann y Sams utilizan el sistema de toma de notas de Cornell, que consiste en dividir una hoja de papel en dos columnas y dejar unos renglones en la parte inferior de la misma hoja. En la columna de derecha el alumno toma sus apuntes y, en la izquierda, escribe las palabras clave y preguntas relevantes. Algunas horas después del visionado y la toma de apuntes, el alumno revisa lo escrito y hace un resumen o escribe sus ideas en los renglones. De esta manera, el alumno puede reflexionar sobre el contenido del material, expresar su opinión y formular preguntas en clase (González Cabanach, 2005:28-29). Los profesores pueden controlar si los alumnos han tomado apuntes, al igual que se puede exigir a cada estudiante que formule por lo menos una pregunta en cuanto al contenido de los materiales. En estas interacciones pueden surgir preguntas muy interesantes en cuanto a las que los otros alumnos también pueden expresar su opinión. Además, el profesor puede recibir feedback en cuanto a los elementos del material que se deben mejorar o modificar (Bergmann-Sams, 2012:81). Después de esta conversación en la que se aclaran las cuestiones problemáticas y también las dudas, el profesor tiene tiempo para hacer actividades creativas e interactivas.

En el proceso de planificación de las clases, una de las primeras tareas del profesor es la elección del material utilizado. En el método del aula invertida el video es uno de los medios más utilizados para transmitir información, aunque no es el único. El profesor dispone de varias herramientas para crear contenido según el tipo del material que elija. Puede utilizar editores de texto, aplicaciones y programas para crear presentaciones multimedia, como por ejemplo una presentación de Powerpoint, Prezi o Presbee. El editor Impress de LibreOffice (<https://es.libreoffice.org/descubre/impress/>) también nos permite crear presentaciones multimedia e incluso ofrece diferentes modos de edición y vista (normal, folleto, notas, etc.). Con el programa Prezi se puede elaborar, por ejemplo, excelentes mapas mentales o presentaciones que muestren algún proceso. Existen varias plantillas de diseño de Prezi gratuitas para hacer presentaciones atractivas y dinámicas. Glogster (www.glogster.com) nos ofrece otra manera de hacer presentaciones multimedia. Al igual que Prezi, tiene una versión para uso educativo y permite elaborar carteles online con diseños llamativos. En los posters creados con Glogster se pueden incluir textos, videos, fotos, sonidos o cualquier otro elemento multimedia. En su Glog-pedia se pueden hacer búsquedas entre los materiales elaborados por otros.

Otro tipo de material semejante pueden ser las infografías que son una combinación de imágenes explicativas y textos fáciles de asimilar y recordar para comunicar información de manera visual. Con la ayuda de las infografías se puede hacer entender contenidos complicados. En Internet existen varias páginas web donde podemos encontrar infografías preparadas por otros (www.pinterest.com, <https://lenguajeyotrasluces.wordpress.com>, <http://www.profe-de-espanol.de/2015/07/31/serie-preposiciones-por-para-iv/>, <https://mundoel1.wordpress.com/>, etc.) o podemos preparar infografías de manera fácil y rápida con algunos programas y aplicaciones online (<https://piktochart.com/>, <http://www.easel.ly/>, <https://www.genial.ly/>, <https://infogr.am/>).

El material más utilizado en el aula invertida es, sin duda, el video. El método más fácil de elaborar videos es mediante capturadores de pantalla. Existen varios capturadores de video gratuitos en internet, por ejemplo: Camtasia Studio², Screencast-o-matic³, Jing⁴, CaptureCast⁵, Active Presenter⁶ u Office Mix⁷, la herramienta de Powerpoint con la que podemos hacer interactiva las presentaciones tradicionales incluyendo sonidos, videos y otros contenidos multimedia. Con los capturadores mencionados anteriormente podemos editar los videos y compartirlos en alguna página comunitaria o en páginas de videos. Existen también programas con los que se puede grabar video con la webcam, como por ejemplo el Office Mix o el Screencast-o-matic ya mencionados. También existen varias herramientas para utilizar elementos interactivos o crear actividades. Quizlet⁸ nos permite crear flashcards, tarjetas de memoria flash, con las que se pueden hacer distintos juegos educativos y se puede complementar perfectamente los videos educativos. Tras elaborar un juego de tarjetas, el profesor puede compartir la conexión con los estudiantes, quienes pueden trabajar con las tarjetas de diferentes maneras. Las tarjetas pueden funcionar incluso como una prueba. Quizlet es un soporte gratuito, se puede hacer búsquedas entre las tarjetas creadas por otros y, por supuesto, el profesor también puede crear sus propias tarjetas.

² <https://www.techsmith.com/camtasia.html>

³ <https://screencast-o-matic.com/home>

⁴ <https://www.techsmith.com/jing.html>

⁵ <https://www.catturavideo.com/>

⁶ <http://atomisystems.com/activepresenter/>

⁷ <https://mix.office.com/en-us/Home>

⁸ <https://quizlet.com/>

Otra aplicación interesante es Tiny Tap⁹ que nos permite crear presentaciones interactivas, actividades personalizadas, juegos educativos, quizzes y lecciones según el método de la clase invertida para nuestros alumnos más jóvenes. También es gratuito y se puede utilizar los materiales elaborados anteriormente por otros docentes.

La ventaja más importante de la herramienta gratuita Edpuzzle¹⁰ es que nos permite personalizar videos preparados por otros y transformarlos para usos educativos. En vez de crear videos propios, uno puede buscar materiales en diferentes plataformas (Vimeo, Youtube, Khan Academy, etc), importarlos a Edpuzzle y usar solo un fragmento de un video elegido gracias a la función de poder cortar una parte del video. Además de esta función, grabando nuestra propia voz, podemos crear alguna introducción al video, hacer una explicación del contenido, o, añadir subtítulos o comentarios. Pausando el video, incluso se puede redactar preguntas o crear un test que los alumnos puedan solucionar durante el visionado del material. En Edpuzzle, se crean dos cuentas, una para los profesores y otra para los alumnos. El profesor puede ampliar su catálogo con varios videos, crear clases y añadir videos e invitar a alumnos a sus clases. El contenido de cada clase es privado y puede ser visualizado solo por el profesor y los alumnos que forman parte de la clase. Los alumnos tienen acceso a los videos, pueden verlos, pausarlos y rebobinarlos cuantas veces quieran. Además, deben responder a las preguntas que pueden servir como feedback para el profesor. Es decir, el profesor puede comprobar si sus alumnos han visto y han entendido el contenido. Además, el profesor puede ver cuántas veces los alumnos tuvieron que ver las diferentes partes del video para poder hacer las tareas y, por consiguiente, saber qué partes resultaron más difíciles de entender. Incluso puede comparar en una tabla común las respuestas de todos los alumnos. El docente puede añadir preguntas que requieren búsquedas adicionales por parte del alumnado y puede hacer comentarios a las respuestas, lo que sirve como feedback, en este caso, para los alumnos. Las tareas se pueden hacer en clase, pero también en casa. En este último caso, según el método invertido, los alumnos llegan a la escuela con conocimientos previos que pueden utilizar en sus actividades posteriores en el aula.

Powtoon¹¹ es una aplicación web para crear presentaciones animadas con las que se puede captar la atención del alumnado fácilmente. Se puede elaborar videos semejantes a un cómic enlazando diapositivas similares a las de las presentaciones de PowerPoint. Se puede añadir música y sonido, incorporar nuestras propias grabaciones o voz e insertar textos e imágenes. Se puede exportar el material preparado a Youtube donde la empresa tiene un canal con gran cantidad de videos elaborados con el programa. El paquete básico con algunas plantillas es totalmente gratuito. Su manejo es tan sencillo que tanto los profesores como los propios alumnos pueden presentar sus trabajos con esta herramienta. Esta es la razón por la cual elegimos este programa para el taller de nuestra jornada didáctica.

Veamos a continuación sus fortalezas y debilidades. Powtoon es un programa online diseñado en inglés que no carece de una versión descargable, por lo tanto, necesitamos tener acceso a internet para poder utilizarlo. En su versión gratuita, los videos tienen un límite de duración de cinco minutos y no se puede colaborar con otros en la edición del video. Utilizando sus servicios gratuitos, no se puede descargar el video, solo reproducirlo e impartirlo en calidad estándar. Además, se añade una marca de agua y solo se puede elegir entre 38 canciones y 11 estilos. Al principio, parece ser complicado de entender, pero uno puede conocer su uso en poco tiempo.

⁹ <http://www.tinytap.it/>

¹⁰ <https://edpuzzle.com/>

¹¹ www.powtoon.com

Tras entender su funcionamiento, uno puede preparar un video en poco tiempo e importarlo a Youtube y Facebook. El programa permite incorporar varios efectos, marcos, fondos y personajes animados. Powtoon cuenta con su propio blog¹² donde nos ofrecen artículos, trucos y tutoriales sobre el uso de la herramienta.

Para utilizar el programa es necesario registrarse en su versión para uso educativo. Después de completar la inscripción, hay que activar nuestra cuenta a través de un enlace enviado a nuestra dirección de correo electrónico. Tras elegir entre los estilos (personal, de trabajo, educativo) tenemos la posibilidad de seleccionar una plantilla con la que trabajar. Haciendo clic en el botón *editar* podemos dar nombre a nuestra presentación y empezar a trabajar. También existe la posibilidad de no utilizar una plantilla y crear nuestro propio video sin diseño pre elaborado. Se puede elegir el tipo de texto y sus efectos de animación, las imágenes, los personajes, los iconos, el fondo y la música. También se puede definir qué tipo de transición necesitamos, es decir, la manera y velocidad en que pasan los objetos, se puede marcar el intervalo en que los objetos y textos permanecerán en la pantalla y finalmente se puede revisar el trabajo hecho y exportar el material preparado:



En la enseñanza de lenguas extranjeras el enfoque del aula invertida puede tener un papel significativo, sobre todo en lo respectivo a contenidos de gramática y materiales complementarios para iniciar conversaciones o para introducir temas culturales. Al desplazar ciertas partes del contenido fuera del aula, el profesor libera tiempo de la clase para dedicarlo a actividades complejas e interactivas. Es importante controlar el nivel de comprensión de los estudiantes y concentrarse en sus errores o dificultades. Se puede hacer un cuestionario en línea ya antes de la clase o, hacer un test, actividades de aprendizaje y/o debate al llegar a clase. Es aconsejable realizar una puesta en común en equipo y después con todo el grupo-clase para aclarar las dificultades de comprensión y para que los alumnos reciban feedback inmediato de su trabajo. De esta manera, se dispondrá de más tiempo para el uso práctico de la lengua: para conversar, leer literatura, escribir historias, etc. en la lengua meta (Bergmann – Sams, 2012:48), apoyándose de los conocimientos adquiridos anteriormente. Los materiales multimedia pueden abarcar estructuras gramaticales, el uso de los tiempos verbales o del subjuntivo, el uso de “ser”, “estar” y “haber” o de las preposiciones. En el

¹² <https://www.powtoon.com/blog/>

caso de los materiales para apoyar el inicio de una conversación se puede utilizar flashcards, textos o videos cortos de diferentes temas, infografías que tratan de temas específicos, etc.

Además de una serie de herramientas para preparar contenido multimedia para la clase invertida, necesitamos también herramientas para compartir el contenido. Actualmente existe un sinnúmero de espacios de almacenamiento en la nube. Dropbox, Google Drive, Microsoft OneDrive, Mega o Box son solo algunas de las ofertas y varias de ellas ofrecen la posibilidad de editar o compartir y colaborar con otros. Otra posibilidad es el uso de alguna plataforma educativa, como Moodle¹³, que, con sus accesos restringidos nos permite crear una red de interacción entre el profesor y los alumnos. También sirve como almacenamiento, de tal manera que el profesor pueda guardar los materiales, presentaciones, videos o actividades de las clases en la plataforma que pueden ver los alumnos y adonde ellos mismos pueden mandar sus trabajos o hacer actividades o exámenes. Las plataformas educativas también disponen de mensajería interna o foros, el último elemento, o más bien complemento, (no obligatorio) del método del aprendizaje invertido. Aunque no es necesario mantener un foro, nos puede servir de gran apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El foro funciona como un espacio virtual donde se puede debatir, discutir lo aprendido y las cuestiones problemáticas, y también nos sirve como retro-alimentación del proceso de aprendizaje de los alumnos. Otra posibilidad para publicar el contenido puede ser la creación de páginas web o blogs personales del profesor.

Según los estudios más recientes (Olaizola, 2014; Yarbrow – Arfstrom, 2014:3), el número de docentes que utilizan el enfoque al revés ha aumentado considerablemente en los últimos años y sigue aumentando. El número de artículos y libros especializados en el enfoque también ha crecido a un ritmo excepcional desde 2012, fecha de aparición de la obra de Bergmann y Sams. Parece que la implementación del método puede conducir a resultados positivos: aumenta el compromiso de los alumnos con la materia y se observan mejoras en el desempeño de los estudiantes y en los resultados de tests y otras pruebas de evaluación, además de un aumento en los niveles de asistencia y participación en clase. Sin embargo, el profesor tiene una gran responsabilidad al implementar este método. Al inicio, vale la pena utilizar el método sólo en algunas lecciones y siempre hacer un análisis para comprobar si el método es apropiado para el contenido de la clase (Olaizola, 2014) y si se puede trabajar con los alumnos siguiendo este método. No podemos olvidarnos del hecho de que por muy eficaz y motivador que sea, la introducción de este método requiere más tiempo, energía y esfuerzo por parte de los profesores que los métodos tradicionales. La colaboración de los docentes, el uso de las plataformas web especializadas en el aula invertida y los catálogos de videos ya elaborados pueden hacer este trabajo más fácil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGMANN, Jonathan – SAMS, Aaron (2012), *Flip your classroom: reach every student in every class every day*, Washington, ISTE.
- GONZÁLEZ CABANACH, Ramón (2005), *Estrategias y técnicas de estudio*, Madrid, Pearson Educación.

¹³ <https://moodle.org/?lang=hu>

KANNINEN, Jaana – LINDGREN, Kristina (2015), “¿Por qué la clase invertida con TIC en la clase de ELE?”, Actas del Encuentro de Profesores de Español en Escandinavia del Instituto Cervantes de Estocolmo, Instituto Cervantes, 30-40.

LÉVAI, Dóra (2014), “A tükrözött osztályterem mint oktatási alternatíva az információs társadalomban”, TKA-EKF Felsőoktatás-módszertani nyílt kurzus, Innovatív oktatási módszerek a felsőoktatásban, disponible en: <http://www.slideshare.net/levoidora/a-tdkrzttd-osttlyterem-mint-oktatsi-alternatva-az-informcis-trsadalomban>, fecha de consulta: 20 de julio de 2016.

LÓPEZ MORENO, (2015), “Aula invertida. Otra forma de enseñar y aprender”, Nubemia, tu academia en la nube, disponible en: <http://www.nubemia.com/aula-invertida-otra-forma-de-aprender/>, fecha de consulta: 15 de julio de 2016.

OLAIZOLA, Andrés (2014), “La clase invertida: usar las TIC para “dar vuelta la clase””, Actas X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, Universidad de Buenos Aires.

YARBRO, Jessica – ARFSTROM, Kari M. – MCKNIGHT, Katherine – MCKNIGHT, Patrick (2014), Extension of a review of flipped learning, Pearson Education, George Mason University.

El video estudiado durante el taller: “A spanyol «ser» ige”,
<https://www.youtube.com/watch?v=raawhsGj0j0>.

Carpeta de aula

Experiencias de enseñanza y actividades para la clase de español

ESPAÑOL SIN PALABRAS

ÁGOTA KRIZSÁN¹

Nivel	A1, nivel 0
Contenidos (léxico, gramatical, funcional)	<ul style="list-style-type: none">✓ Comunicación no verbal✓ Gestos típicos de la comunicación en español
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Conocer diversos gestos españoles✓ Llamar la atención de los alumnos a las diferencias (o peculiaridades) de la comunicación oral✓ Motivar a los alumnos✓ Mejorar la comunicación con los demás a través del movimiento✓ Mejorar las capacidades expresivas
Destrezas que predominan	Destrezas comunicativas: lenguaje gestual
Organización/dinámica	Individual y en grupos
Materiales necesarios	Internet, ordenador, fotocopias, proyector, altavoces

Desarrollo de la actividad

La presente unidad didáctica está destinada a la primera clase de español, es decir, a aquellos alumnos que todavía no hayan estudiado español. La unidad se concentra mayormente en los gestos más típicos y no se ocupa de los signos del lenguaje corporal.

Consta de cuatro ejercicios que se basan en el enfoque comunicativo por tareas.

Actividad 1

El objetivo de esta actividad es la familiarización de los alumnos de ELE con los gestos y el idioma español. Principalmente toma como base el conocimiento de inglés ya que los alumnos lo habrán estudiado ya como lengua extranjera.

En primer lugar, el profesor pregunta a los alumnos acerca de sus conocimientos previos: ¿Cómo son los españoles? ¿Cómo hablan? ¿Cómo suelen comunicarse?

A continuación, el profesor reparte las fotocopias con las fotos de los gestos.

Después, los alumnos visualizan el video sobre gestos españoles que están presentados por dos profesores nativos. Mientras ven el video intentan relacionar los gestos con sus significados.

La duración del video es de 3 minutos y 13 segundos y el enlace utilizado es el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=GZk0Rv0KIaE>. Después de comprobar sus respuestas, hacen la comparación de los gestos visualizados con los de su propia cultura.

Luego el profesor proyecta una presentación sobre los gestos, que pueden causar malentendidos, dado que culturalmente tienen diferentes significados.

¹ Alumna del Máster en formación del profesorado. La actividad se presentó en el *Curso optativo. Civilización y cultura. Interculturalidad en la clase de ELE* (año académico 2015/2016).

Actividad 2

Los alumnos ya tienen una idea de qué representa un gesto. A continuación, visualizan el segundo video que cuenta una historia y está relacionado con el contenido del video anterior.

El profesor introduce la actividad dando información de trasfondo: “A folytatásban megnézünk egy történetet spanyolul. Biel és Fran beszélgetnek a tegnap estéről. Mi történt Biellel és a barátnőjével Monica-val? A video spanyol nyelvű, de a kézmozdulatokból, gesztusokból ki lehet találni, hogy mi is történt”. (A continuación, vamos a ver una historia en español. Biel y Fran está hablando de anoche. ¿Qué pasó con Biel y su amiga Mónica? El video es en español, pero los gestos os ayudan a averiguar qué pasó.”)

Actividad 3

La actividad 3 pone en práctica todo lo aprendido. Consta de 2 partes. El primer ejercicio es un juego de rol y se realiza en 3 ó 4 grupos. Un alumno voluntario será el mendigo y se acerca a cada grupo para pedir dinero (utilizando gestos). La tarea de los grupos es ahuyentar, quitarse de encima al mendigo a través del uso de gestos que expresen “no tener dinero” o signifiquen “lárgate”. Cada grupo tiene su gesto elegido previamente, que no debe ser el mismo que el de otro, es decir, cada grupo emplea un gesto diferente, lo que dificulta la tarea.

El grupo que no sepa utilizar un gesto o muestre el mismo gesto que un grupo anterior, tendrá que dar una prenda al mendigo.

El segundo ejercicio es un juego pantomima que lleva por título “¿Por qué has roto con tu pareja?”. Un voluntario saca una carta que representa el motivo de ruptura. Después “dice” al grupo a través de gestos lo que ha pasado, los motivos. El alumno que adivine el motivo de ruptura, saca la próxima carta y “cuenta” su historia al grupo.

Actividad 4

Es un quiz. Sirve para aprender nuevos gestos. Los alumnos trabajan en grupos como en la actividad 3A. Se fijan en las imágenes de la presentación que representa gestos que los españoles hacen frecuentemente. Los grupos intentan averiguar qué significa cada uno y marcan la opción correcta en la hoja. Solo una de las tres opciones es correcta. Gana el grupo que tenga más puntos.

Clave de los ejercicios

Actividad 1: 4, 8, 2, 9, 6, 7, 1, 5, 3

Actividad 4:

1. pofátlan, pimasz (caradura, descarado)
2. vékony, sovány (delgado)
3. Érted? Kipizsgálod? (¿Lo pillas?)
4. Légy óvatos! (Ten cuidado)
5. Esküszöm. Megígérem. (Te lo juro.)
6. Torkig vagyok. Elegem van. (Estoy hasta la coronilla. Estoy harto.)
7. Megnyalja mind a tíz ujját utána. (para chuparse los dedos)
8. részeg (borracho)

Fuentes de imágenes

<http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>, fecha de consulta: 19/03/2016

www.protocolo.org, fecha de consulta: 17/10/2016

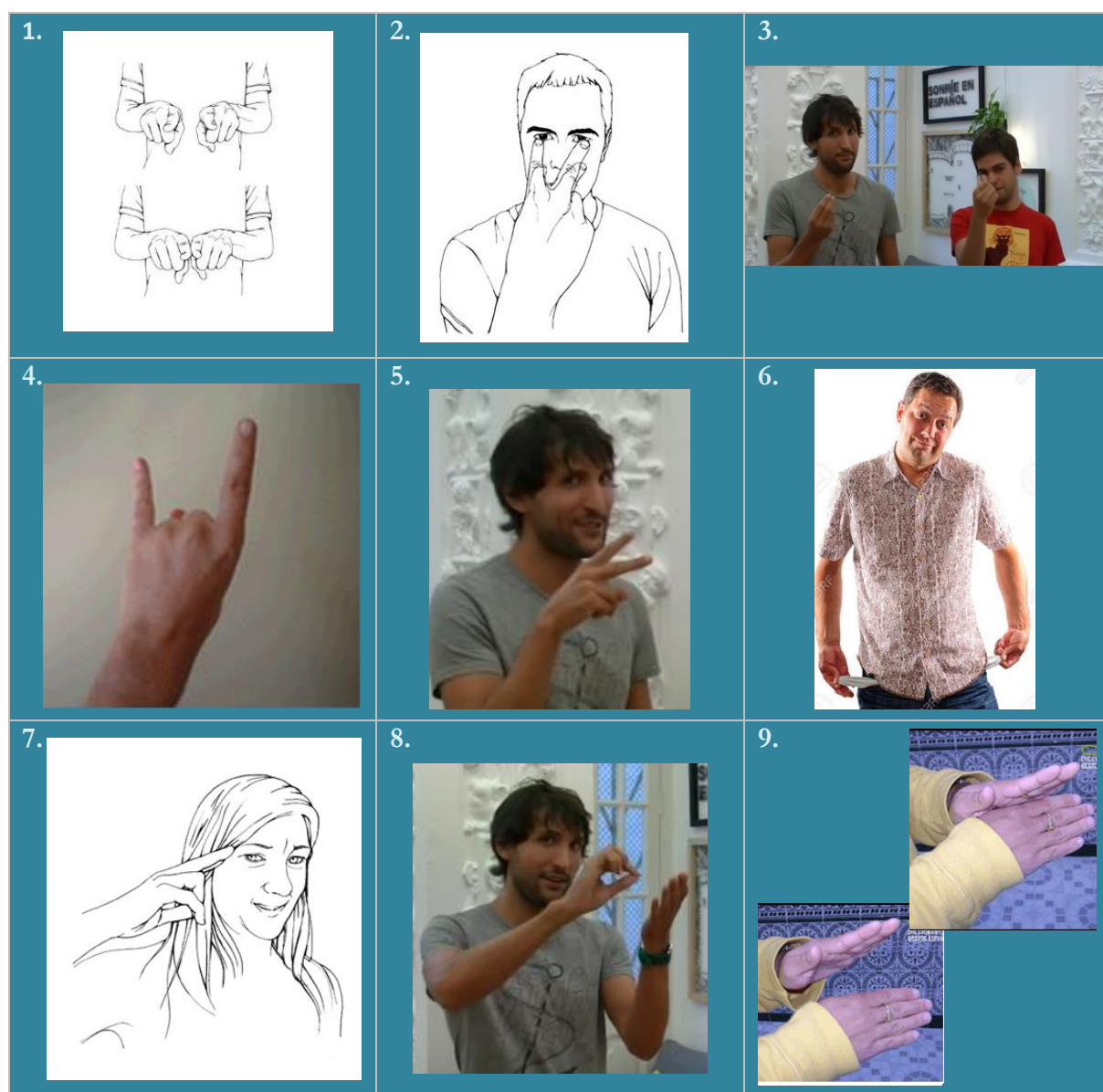
Vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=GZk0Rv0KIaE>, fecha de consulta: 20/03/2016

<https://www.youtube.com/watch?v=-Uy3n3Uvz6I>, fecha de consulta: 20/03/2016

Suplementos

Actividad 1, gestos y sus significados



Felszarvazták, megcsalták.
Fizetni szeretnék.
Le van égve.
Menjünk/ menj innen.
Nincs pénze.
Bolond vagy!
Összejöttek.
Szakítottak.
Van pénze.

Presentación sobre los gestos que pueden causar malentendidos

Gestos que pueden causar malentendidos



- ¿Es un roquero español?
- O simplemente ¿Quiere decir que le han puesto los cuernos?

Ronnie James Dio

Gestos que pueden causar malentendidos



- ¿Churchill está pidiendo dos cervezas?
- O a lo mejor ¿ha ganado las elecciones?

Gestos que pueden causar malentendidos

El signo de la „V” significa en Inglaterra victoria pero si lo empleamos en España, en un bar, significa „Camarero, dos cervezas por favor!”

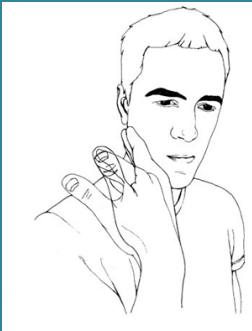
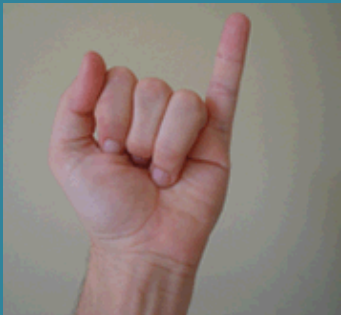


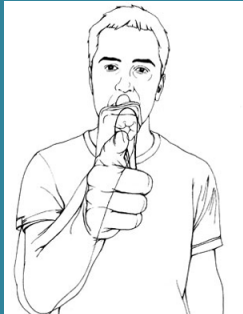



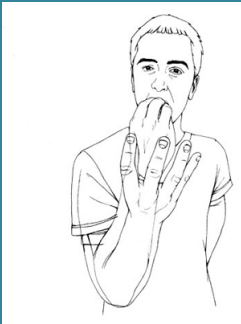

Actividad 3, motivos de ruptura

Túl sokat beszélt	Megőrült	Felszarvazott és utána összejött mással
-------------------	----------	---

Actividad 4, quiz

¿Qué significan los siguientes gestos?

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

6.	
7.	
8.	

1.	A. idegesítő	B. pofátlan, pimasz	C. homoszexuális
2.	A. Menj a francba!	B. kistermetű	C. vékony, sovány
3.	A. Érted? Kapizsgálok?	B. Bedilizett.	C. Időre van szükségem
4.	A. Szemmel tartalak.	B. Kapd be!	C. Légy óvatos!
5.	A. Megígérem, esküszöm.	B. nagyon finom	C. Tökéletes!
6.	A. Egy hajszála sem görbült, megúsza	B. Torkig vagyok! Elegem van!	C. Elment az esze.
7.	A. Adj egy csókot.	B. Csendet!	C. Megnyalja mint a tíz ujját utána.
8.	A. részeg	B. idióta	C. idegesítő, mitugrász alak

A

B

C

¿COCINA ESPAÑOLA O COCINA HÚNGARA?

KINGA KONCZ¹

Nivel	A2
Contenidos (léxico, gramatical, funcional)	Las características de la cocina española y de la cocina húngara, conocimientos culturales
Objetivos	✓ Ampliar el léxico de la gastronomía
Destrezas que predominan	Comprensión lectora
Organización	Individualmente o en parejas
Materiales necesarios	Fichas de papel o ejercicio proyectado en la pizarra digital

Desarrollo de la actividad

Este ejercicio es muy bueno para aclarar la diferencia entre la cocina española y la húngara y ayuda a ampliar el léxico y resumir las características más importantes del tema.

Los estudiantes reciben el ejercicio en papel. Hay doce características enumeradas y los alumnos tienen que decidir cuáles son características españolas y cuáles húngaras.

Actividad

Agrupar las características de la cocina española y de la húngara.

- Sopas exquisitas
- Frutos secos en las comidas
- Arroz como alimento básico
- Uso del ajo muy extendido
- Uso de la crema agria
- Aceite de oliva como ingrediente esencial
- Platos principales que contienen mucha grasa
- La bebida más extendida es el aguardiente
- En general los pescados y los mariscos son las carnes de los platos principales
- El desayuno es la comida más ligera
- Comidas muy condimentadas
- Abundante uso del pimentón

¹ Alumna del Máster en formación del profesorado. Las actividades se presentaron en el *Curso optativo. Civilización y cultura. Interculturalidad en la clase de ELE* (año académico 2015/2016).

Clave de los ejercicios

La cocina española	La cocina húngara
Frutos secos en las comidas Arroz como alimento básico Uso del ajo muy extendido Aceite de oliva como ingrediente esencial En general los pescados y los mariscos son las carnes de los platos fuertes El desayuno es la comida más ligera	Sopas exquisitas Uso de la crema agria Platos principales que contienen mucha grasa La bebida más extendida es el aguardiente Comidas muy condimentadas Abundante uso del pimentón

Fuentes bibliográficas

Géro – Lux – Nieves – Pérez López – Tóth: Español.hu, Holnap, 2003

Fuentes de imágenes

www.pixabay.com

Suplemento

Imágenes de ilustración



(arroz, como alimento básico – paella)



(abundante uso del pimentón – gulash)



(desayuno ligero – pan con tomate)



(aceite de oliva como ingrediente esencial)

PARA CHUPARSE LOS DEDOS

KINGA KONCZ

Nivel	A2-b1
Contenidos (léxico, gramatical, funcional)	Recetas de platos típicos españoles. Conocimientos culturales
Objetivos	✓ Practicar la conjugación del imperativo ✓ Conocer las comidas españolas
Destrezas que predominan	Gramática y comprensión de lectura
Organización	Trabajo individual
Materiales necesarios	Ejercicios en papel y fotos proyectadas

Desarrollo de la actividad

Esta actividad contiene tres tareas, la primera es la práctica del contenido gramatical y las otras dos sirven para ampliar los conocimientos de gastronomía.

Los alumnos reciben el ejercicio. Primero, tienen que rellenar las recetas con los verbos en imperativo. (La persona no está determinada ya que depende de su estudio reciente. Si los alumnos todavía no conocen las formas del presente de subjuntivo, se puede modificar el texto.)

Luego el grupo corrige las formas de los verbos con la ayuda del profesor.

En la segunda tarea los estudiantes adivinan cuáles son las comidas descritas y en la tercera tarea tienen que emparejarlas con las fotos.

Actividad 1

Conjuga los verbos siguientes en imperativo afirmativo.

Receta 1

_____ (lavar) bien los tomates, el pepino y el pimiento. _____ (dejar) escurrir.

_____ (coger) el vaso de la batidora (si no tienes puedes echar todo en una olla y usar una batidora de mano automática) y _____ (añadir) en su interior el pan cortado a trozos y los tomates cortados en cuatro trozos. Si quieres le puedes quitar la piel (yo se la dejo).

_____ (quitarle) al pimiento el rabillo y las semillas, _____ (cortarlo) en cuatro o cinco trozos y _____ (ponerlo) con los tomates.

_____ (pelar) el diente de ajo y _____ (ponerlo) con el resto de las verduras.

_____ (coger) el trozo de cebolla (pelada) y _____ (cortarlo) en tres o cuatro trozos. _____ (añadir) al vaso de la batidora.

_____ (coger) un trozo de pepino de unos cuatro dedos de largo y _____ (pelarlo). _____ (cortarlo) en cuatro o cinco trozos y a la batidora.

Ahora que todas las verduras del gazpacho están en el vaso de la batidora, la pondremos en funcionamiento (bien tapada) y la dejaremos funcionando hasta que no quede ningún trozo de verdura (el tiempo dependerá de la potencia de la batidora).

Ahora _____ (añadir) la sal, el aceite y el vinagre. Te aconsejo empezar por tres cucharadas de vinagre y que vayas rectificando (añadiendo más) a tu gusto. _____ (darle) a la batidora cinco segundos y prueba. _____ (rectificar) de sal y vinagre a tu gusto.

Si el gazpacho tiene la consistencia adecuada _____ (pasar) al siguiente paso, si no es así puedes añadir agua fría hasta que esté a tu gusto. _____ (tener) en cuenta que, dependiendo de la cantidad de pan que añadas y del contenido de agua que tengan las verduras, esta cantidad no es fija, así que tendrás que ir añadiendo poco a poco, mezclar y comprobar si está como a ti te gusta. También debes tener en cuenta que si aguas demasiado el gazpacho el sabor se rebajará y quizás tengas que rectificar de sal y vinagre.

Por último _____ (añadir) la media manzana a cuadraditos pequeños que teníamos reservada. _____ (meter) en la nevera y _____ (servir) muy frío!!!

Receta 2

_____ (poner) los garbanzos en un bol, _____ (cubrirlos) con agua y _____ (meterlos) en el frigorífico. _____ (dejarlos) a remojo durante toda la noche. _____ (escurrirlos), _____ (colocarlos) en una red y _____ (reservarlos).

_____ (poner) abundante agua en la olla (2 litros y medio), _____ (añadir) el morcillo, el tocino, el jamón y el hueso. _____ (sazonar), _____ (poner) a calentar y cuando empiece a hervir, _____ (retirar) la espuma, _____ (introducir) los garbanzos y _____ (retirar) la espuma de nuevo. _____ (tapar) y _____ (cocerlos) durante 30 minutos (a partir de que comience a salir el vapor).

_____ (abrir) la olla y _____ (retirar) un poco del caldo a otra cazuela y _____ (ponerlo) a calentar. _____ (picar) el repollo e _____ (introducirlo) en la cazuela donde se está calentando el caldo de los garbanzos. _____ (agregar) también el chorizo y la morcilla, _____ (sazonar). _____ (cocer) todo con la tapa puesta durante 15 minutos.

_____ (pelar) las patatas y las zanahorias y _____ (agregarlas) enteras a la olla de los garbanzos. _____ (añadir) también el muslo de pollo, _____ (taparla) de nuevo y _____ (cocer) todo durante 10 minutos más. _____ (servir) todo en una fuente grande. _____ (laminar) los ajos, _____ (freírlos) en una sartén con un chorrito de aceite. _____ (espolvorear) con perejil picado. _____ (regar) el plato y _____ (servir) el cocido madrileño.

Receta 3

_____ (tomar) una cacerola, _____ (colocar) la col y _____ (ponerle) agua hasta cubrirla. _____ (hervir) durante 15 minutos a fuego alto, hasta que la col esté tierna y flexible. _____ (escurrir) y _____ (dejar) que se refresque. Luego _____ (quitarle) las venas duras a las hojas.

En un recipiente grande _____ (mezclar) bien la carne molida con arroz, ajo en polvo y huevo. _____ (tomar) una hoja de col cocida y _____ (colocar) en su centro un poco del relleno. _____ (envolver) la hoja sobre sí misma, de modo que la mezcla de carne y arroz quede dentro y no se derrame.

En una cacerola grande de fondo grueso _____ (colocar) cada hoja rellena, teniendo cuidado de poner las mayores en la parte de abajo. _____ (incorporar) el puré de tomate, el vinagre, el azúcar, la sal y el agua suficiente para cubrir. _____ (cocinar) a fuego moderado durante 1 hora hasta que la salsa espese. _____ (servir) caliente.

Actividad 2

Empareja las comidas con las fotos siguientes. ¿Puedes adivinar cuáles son las comidas anteriores según su receta? ¿Cuál es el intruso y por qué?

Clave de los ejercicios

La primera comida es el gazpacho, la segunda es el cocido madrileño y la tercera es la col rellena, la última es el intruso porque es húngara y no es española.

Fuentes bibliográficas

<http://javirecetas.hola.com/gazpacho-receta-de-gazpacho-andaluz/>

<http://www.hogarmania.com/cocina/recetas/legumbres/201410/cocido-madrileno-26342.html>

<http://www.imujer.com/gourmet/6616/col-rellena-de-carne-y-arroz>

Fuentes de imágenes

gazpacho: <https://www.flickr.com/photos/44285609@N05/4841562401/in/photolist-8nQgPP-6zXyUg-ph9kpT-55Ad8r-eSMFz8-czQfkd-a21rmh-8SaidL-bYw3TL-8i8LxS-f47Rxx-aebz6j-8GVbLt-cfKi4Q-8nLARt-9kXHS5-bnkbd7-cfKhAG-8i2UGG-ddy1i6-999DEz-2UpGu-8khEnM-2CQHn4-8i8Luf-cfKh3C-nw9tZ7-9ZixJY-72ptsw-2Ep5Zx-6HyYtM-dEFrkt-72ptt3-LZMRe-LZErU-7sUhS-eNDISG-4ZcorW-ckSnPy-59H1B3-bpSGcs-892CKF-4SxNoh-6E9qnn-2TLk41-agBTRa-8ruP36-4XkCq4-H2xAXy-4ZLN8e>

cocido madrileño: <https://www.flickr.com/photos/magdamerelo/6560827071/in/photolist-aZKXj8-aGphuH-5RjXL7-4j8VuK-8ZADuq-5Rff8Z-7VfcHR-AQYwzw-5nc4Dx-aetCNM-dm26Gx-6bthx1-4j8VyV-4bQYDS-aDASpj-6aJlg2-aMa3HF-fbfuCa-oQs9K-4j8VwX-9r4fPX-6aNbdj-dSxnYp-7KtGbA-a6D1KY-82CGUA-83QXjL-aBYU3H-6QboLa-5FW9sp-5SbCtg-8jaCxN-81UrG7-8PqVqW-eg3YMo-AADZEE-7y3d6v-zeTW48-9m58hx-6BpxTo-bhEuY-6Qbomn-q52mHi-aC4tfg-7y3dAc-aS4nxc-79Tbok-au86Uy-qf1yTf-5SbDYX>

col rellena: <https://www.flickr.com/photos/craghack/14032775201/in/photolist-no2Db2-noiXUg-noj2eT-4gWAtX-8gm3kh-dUS1XC-b395PM-dkGmFn-7yj3BT-4h1DZY-4h1DPf-4XMnvh-4h1E7w-4h1Emq-4gWAWa-4h1NyG-fCA4W1-dWcXpV-8PbgnV-d4oRVb-b4L7Kc-di95PY-b2K91V-5HERe8-9ka2LP-7WHw8-di97oZ-dG5Sz-7x3DXr-6ekKeG-xZZ5gL-7WHuZ-5HP8qm-4yAyF7-4oJku8-86QKvi-di95KC-8zT9gE-7WHtM-pEEU2g-cfJRdf-nnrKD7-7WHwe-7WHxX-9BJPyZ-8goG3A-3bHm3V-4p9me1-di96C9-7WHxx>

Suplementos



¿QUÉ TIEMPO HACE HOY?

KINGA KONCZ

Nivel	A2
Contenidos (léxico, gramatical, funcional)	Vocabulario del pronóstico meteorológico
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Ampliar el conocimiento de la geografía latinoamericana✓ Practicar el léxico del tiempo y clima
Destrezas que predominan	Comprensión auditiva
Organización	Trabajo individual
Materiales necesarios	Mapa en papel

Desarrollo de la actividad

Cada alumno recibe el mapa en fotocopia. Escuchan dos veces el pronóstico meteorológico y tienen que dibujar lo que escuchan. Lo difícil es que en el texto aparecen las capitales y no los países, por lo que el conocimiento de la geografía de América Latina es imprescindible.

Actividades

Escucha el siguiente pronóstico meteorológico y dibuja en el mapa qué tiempo hace hoy. Usa estos iconos:



Transcripción del texto

Pronóstico meteorológico (10 de abril) – A2

Buenos días, señores y señoras. Veamos cómo está el tiempo en las capitales de Hispanoamérica. En la Ciudad de México la temperatura máxima es de 28 grados, el cielo está nublado con poca probabilidad de lluvia.

En Caracas el cielo está nublado, hay tormentas con más o menos 24 grados.

En Buenos Aires hace 25 grados, el cielo está despejado y hace sol.

En Lima hace 25 grados, hay nubes dando paso al sol con poca probabilidad de lluvia.

En Montevideo la temperatura máxima es de 19 grados, algún chubasco pasajero es probable pero durante la mayor parte del día hace sol.

En La Paz hace 12 grados con tormentas eléctricas y hace viento fuerte.

En Bogotá el cielo está muy nublado, hace 18 grados y hay tormentas.

En Santiago de Chile el cielo está muy nublado, hace poco sol y hace 24 grados.

En Quito hace 14 grados, el cielo está muy nublado y hay tormenta.

En Managua temperaturas de hasta 36 grados, hace mucho sol con una ligera brisa.

En Asunción hoy la temperatura máxima es de 29 grados, hay lluvia ligera, algún chubasco o tormenta.

La Habana hoy es agradable, principalmente soleado con 28 grados.



Fuentes bibliográficas

<http://www.accuweather.com/es/world-weather>

Fuentes de imágenes

<https://www.flickr.com/photos/61896873@N07/5631593719/in/photolist-9zDoBr-cMErJb-6QTfyk-5Cr2et-jeefTV-pts3CH-58JLdy-mp1TFm-anxZk5-7FHvkj-6grep9-mfiU9g-mg61Rc-i7hrSc-dAPkaZ-9u1p76-ndC5ti-7yWSbn-pUzJBr-py8VYG-sdJBxP-d7pSpq-4dz1nm-tuiu6r-9uUbLt-icR2mm-aoZhTD-89hyu5-mp1Tth-gQQ82q-bbZ25M-gLAMMW-cvy5n5-BmCXy7-9dGmRm-oYHUFB-dr2Wv4-a2n5Sj-9smdGE-b8toKH-egRimf-9nLNee-dzaGir-mmFaPM-bcHsqK-dA1HuF-9qM6R2-czsKsy-mnb8pg-8Rrrpr>

http://www.freepik.es/vector-gratis/iconos-a-color-del-tiempo_893979.htm

Enlace del material auditivo del pronóstico meteorológico:

http://hispanisztikaszeged.hu/?page_id=675

EDITA:

Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30-34.
www.hispanisztikaszeged.hu

COPYRIGHT DE LA PRESENTE EDICIÓN:

Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged

COPYRIGHT:

Los autores

FECHA:

2017

ISSN: 2559-8309